

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE	
PEDAGOGICKÁ FAKULTA	
Podatelna	
19 -03- 2009	
Cis. 1627	přil. Cv

Čínská pohádka metodami dramatické výchovy

Chinese fairy tale by methods of drama education

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: Doc.Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Zuzana Stejskalová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedené literatury.

V Praze dne *19.3.2009*

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na pohádky, jejich rozdělení, dotýká se také významu pohádek pro děti, jak temata a postavy pohádky nabízí. Dále je práce zaměřena na specifiku využití pohádky a tak lze prostřednictvím dramatických metod uchopit knihu „Pekáček z mravčáky“. Součástí práce je rozbor literárního textu z pohledu dramaticko-výchovného. V rámci projektu jsou použity čínské pohádky a jejich způsob využití v lekcích dramatické výchovy. Projekt se zabývá tím, jak lze přenést obsahy pohádek do žákovy zkušenosti a výchovy, jak lze využít již zpracovaná témata. Součástí praktické části je popis projektu a reflexe.

Anotation

The diploma thesis focuses on fairy tales, and its division, explains a sense of fairy tales for the children, which themes and characters the fairy tales offers. The thesis focuses on specifics of use of these fairy tale and how it is possible to take in the book „Pekáček z mravčáky“ through dramatic methods. A part of the thesis is also the analysis of the literature text in dramatically-educational terms. Within the framework of the project are used Chinese fairy tales and its ways of use in dramatic-educational lessons. The project is concerned with how it is possible to transfer the contents of fairy tales to the child's experience and how to use already processed themes. The practical part of the thesis includes a description of the project with a reflection.

Číslová slova

literatura, pohádky a příběhy, pohádka, význam pohádek, literární výchova, dramatická výchova, literární práce, kniha v učebním procesu, učebnice

Ráda bych poděkovala Doc.Mgr. Radkovi Marušákovi za odborné vedení, jeho inspirativní nápady, připomínky a cenné rady, kterými mě dostatečně zásobil v průběhu konzultací.

drama of education, themes of education, playing role, primary school children

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na pohádky, jejich rozdělení, dotýká se také významu pohádek pro děti, jaká témata a postavy pohádka nabízí. Dále je práce zaměřena na specifika čínské pohádky a jak lze prostřednictvím dramatických metod uchopit knihu „*Vrch čajové konvice*“. Součástí práce je rozbor literárního textu z pohledu dramaticko-výchovného. V rámci projektu jsou použité čínské pohádky a jejich způsob využití v lekcích dramatické výchovy. Projekt se zabývá tím, jak lze přenést obsahy pohádek do žákovy zkušenosti a možnostmi, jak lze využít již zpracovaná témata. Součástí praktické části je popis projektu s reflexí.

Anotation

The diploma thesis focuses on fairy tales, and its division, explains a sense of fairy tales for the children, which themes and characters the fairy tales offers. The thesis focuses on specifics of the chinese fairy tale and how it is possible to take in the book „*Peak of teaspoon*“ thanks to dramatic's methods. A part of the thesis is also the analysis of the literature text in dramatically- educational terms. Within the framework of the project are used chinese fairy tales and its ways of use in dramatic-educational lessons. The project is considering, how it is possible to transfer the contents of fairy tales to the child's experiences and , how to use already processed themes. The practical part of the thesis includes a description of the project with a reflection.

Klíčová slova

Literatura pro děti a mládež, pohádka, význam pohádek, literární výchova, dramatická výchova, tématická výuka, hra v roli, mladší školní věk

Key words

Literature for children and youth, fairy tales, sense of fairy tales, literature of education drama of education, themes of education, playing role, primary school children

OBSAH:

OBSAH:	5
I.ÚVOD	9
II.TEORETICKÁ ČÁST	10
1.POHÁDKA	10
1.1 Dětsví a pohádka	11
1.2 Teorie vzniku pohádek a jejich třídění	12
1.3 Způsoby literárních adaptací a jejich autoři	13
1.4 Folklórní pohádka	14
1.4.1 Typy adaptací folklorních pohádek podle Hany Šmahelové	14
1.5 Autorská pohádka	15
1.5.1 Žánrové varianty autorské pohádky podle J.Peterky	16
1.6 Základní témata pohádek	17
1.7 Pohádkové postavy	18
1.8 Význam pohádky pro děti	20

2. ČÍNSKÉ POHÁDKY.....	22
2.1 Čína a literatura.....	22
2.2 „Vrch čajové konvice“.....	23
2.3 Specifické rysy čínských pohádek.....	24
2.4 Jaká témata čínské pohádky nabízejí.....	26
2.5 Rozbor pohádek z hlediska dramatických prvků.....	28
2.6 Postavy.....	30
2.7 Symbolika některých zvířat v pohádkách.....	30
2.8 Antropomorfismy.....	32
3. PRÁCE S POHÁDKOU METODAMI DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	34
3.1 Principy dramatické výchovy.....	34
3.2 Způsoby práce s pohádkou.....	37
3.3 Cíle dramatických lekcí využívajících pohádku.....	38
3.4 Čím je podmíněna délka dramatických lekcí.....	39
3.5 Co je potřeba pro kvalitní lekci dramatické výchovy.....	40

3.6.4 Improvizace podle literatury.....	45
3.6.5 Z jaké literatury lze čerpat.....	46
3.6.6 Způsoby práce s předlohou.....	47
3.6.7 Rozbor textu z hlediska využití v dramatické výchově a z hlediska skupiny.....	47
 III.PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
1. Příprava projektu.....	48
2. Cíle projektu.....	49
2.1.Obecné cíle projektu.....	49
2.2. Dílčí cíle projektu.....	50
2.3 Charakteristika skupiny I	54
2.4 Charakteristika skupiny II	55

3.6 Rozbor textu z hlediska dramatické výchovy.....	42
3.6.1 Co obecně nabízí literatura dramatické výchově.....	42
3.6.2 Úskalí práce s literaturou.....	43
3.6.3 Co může poskytovat literatura v dramatické výchově.....	45
3.6.4 Improvizace podle literatury.....	45
3.6.5 Z jaké literatury lze čerpat.....	46
3.6.6 Způsoby práce s předlohou.....	47
3.6.7 Rozbor textu z hlediska využití v dramatické výchově a z hlediska skupiny.....	47
 III.PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
1. Příprava projektu.....	48
2. Cíle projektu.....	49
2.1.Obecné cíle projektu.....	49
2.2. Dílčí cíle projektu.....	50
2.3 Charakteristika skupiny I	54
2.4 Charakteristika skupiny II	55

4. PROJEKT	56
4.1 LEKCE 1.....	56
4.2 LEKCE 2.....	68
4.3 LEKCE 3.....	80
4.4 LEKCE 4.....	93
4.5 LEKCE 5.....	102
IV. ZÁVĚR.....	111
V. LITERATURA.....	115
1. Literatura.....	115
2. Internetové zdroje.....	117
V. PŘÍLOHY.....	118
A. Příloha.....	CD
B. Příloha.....	118

I. ÚVOD

Dramatická výchova je obor, kterým bych se v budoucnu ráda zabývala, proto jsem se také rozhodla věnovat se mu ve své diplomové práci. Pozornost budu soustředit na pohádku, jelikož během své pedagogické praxe jsem si uvědomila, že je bezesporu velmi vhodným materiálem pro práci s mladšími dětmi.

Cílem práce je vysvětlit jaký význam má pro děti pohádka a proč je pro děti důležitá, nalézt zdroje pro lekce dramatické výchovy a ukázat různé způsoby práce s literárním textem a jak lze s pohádkou v lekcích dramatické výchovy pracovat.

Mým cílem je představit dětem čínské pohádky a nalézt vhodná a přitažlivá témata a oblasti životních zkušeností, které pohádky postihují. Záměrem je odhalit některá témata čínských pohádek a pokusit se uchopit literární předlohu plnou čínských pohádkových příběhů, knihu „*Vrch čajové konvice*“.

Cílem práce je také zjistit, zda jsou pro děti zvolená témata těchto pohádek sdílitelná prostředky dramatické výchovy. Dalším cílem je také motivovat dnešní děti mladšího školního věku ke čtení a představit jim samotnou knihu.

Ráda bych dětem umožnila získat vlastní zkušenosti s danými problémy, které se vyskytují v čínských pohádkách, a zpřístupnila jim cestu k hlubšímu pochopení smyslu příběhů čínských pohádek. Prostředkem k lepšímu prozkoumání témat pohádek se v projektu stávají dramatické metody a techniky.

Přála bych si, aby dětem pohádky poskytly nejen zábavu a napětí, ale zároveň také probouzely jejich zvědavost a podporovaly jejich představivost a imaginaci.

Čínské pohádky považuji za nádherné a poetické dílo staré kultury, které bych chtěla dětem představit. Ráda bych, aby se s ním mohly potěšit a čerpat z něj sílu.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. POHÁDKA

„Pohádka je epický prozaický žánr lidového původu s fantasticko zázračným obsahem.“ „Pohádková imaginace se vymyká fyzikálním zákonům i historicko-společenským determinacím a funguje podle svého autonomního řádu v bezčasové věčnosti.“ (Peterka, 2001, s.223)

O pohádkách panuje značně zkreslená představa, že byly určeny dětem a že musí vždy dobře končit, tyto představy se nezakládají na pravdě, neboť je známa celá řada (nejen autorských) pohádek, jejichž konec nelze označit za dobrý a nebyly určeny dětem. Tyto pohádky byly jakýmsi vzorovým příběhem o lidských vlastnostech, tyto pohádky byly vyprávěny, když šly děti spát.

Pohádková témata a motivy putovaly se svými nositeli ze země do země, od národa k národu. Přitom se nejrozličnějším způsobem spojovaly, prolínaly, měnily, ale současně také ustalovaly. Tím nabyla pohádka své nejvýraznější vlastnosti : je současně mezinárodní i národní. Týž pohádkový příběh bývá rozšířen někdy i na obrovském území, zároveň však je u jednotlivých národů na něm žijících obvykle nějak odstíněn podle odlišných životních a kulturních podmínek , národní povahy, atd.Podobně i pohádkoví hrdinové, např. Honza, bývají v podání jednotlivých národů charakterizováni odlišnými povahovými rysy a činy.

Někde, kde k tomu byly zvlášť příznivé podmínky, jako zejména v Orientu, kde dokonce vznikl zvláštní stav profesionálních vypravěčů, byly odedávna pořizovány soubory pohádkových vyprávění. K největším a nejslavnějším z nich patří *Tisíc a jedna noc*. Základem souboru je indické podání, které převzali a obohatili hlavně Arabové. Od nich pak řada pohádek pronikla i do ústní tradice evropské. (Vodička, Svět literatury I, 1992, s. 63)

1.1 Dětství a pohádka

Dětství bez pohádek snad ani není možné. Po celém světě se dětem vyprávějí příběhy, které se ve skutečnosti nikdy nestaly, v nichž vystupují nadpřirozené bytosti a tvorové, které zatím žádní vědci neregistrovali, v nichž se dějí věci neuvěřitelné a nadpřirozené, které rozhodně nebývají v souladu s fyzikálním zákonem. Právě ta síla představivosti a kouzlo pohádkového slova je silnější než jakýkoliv fyzikální zákon.

Nic na světě nenahradí živé vyprávění, nebo alespoň předčítání pohádek. Pohádka byla složená k vyprávění, k tomu, aby obrazotvornost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace, která dřímá v dětské psychice, tedy v mysli posluchače. Ani film, magnetofonový pásek, poslech cédéčka, televizní inscenace nebo divadelní představení klasických pohádek v sobě nemá základní psychologické vazby, které vznikají vyprávěním a nasloucháním. Vyprávěním vkládá mluvčí do slov také své city, proto je dětské duši nejbližší a nejvíce je oslovuje. V mnohých případech je to výborný krok k tomu, aby děti přestaly být příliš neklidné a nezlobily.

Pohádka by měla dětem *vnést smysl a řád* do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, kterému děti, zvláště v době předškolní, nemohou plně rozumět. Pro děti je obtížnější než pro dospělé, dát smysl tomu, co se děje kolem. Někdy je to stejně obtížné jako vysvětlit dospívajícím rebelům, že svět a lidský život mají smysl a ustálený řád.

Děti chápou svým myšlením svět v úplně jiné dimenzi než dospělí. A protože dospělí zase již ze svého dětství vyrostli, může vznikat situace vzájemného nedorozumění. Možná proto vznikly pohádky – jako můstky, které přemostňují propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení. Pro dětskou mysl není problém všechno oživit.

Klasické pohádky odpovídají na některé základní psychické potřeby rozvíjejících se dětí a souzní s nimi. Většinou na takové potřeby, které nemohou být ovlivněny dobou, v níž děti vyrůstají, které jsou v podstatě stále totožné : například vztah k rodičům, vztah k sourozencům, apod. Dále na potřeby lásky, důvěry ve svět, na potřeby poznávání mezilidských vztahů, na potřebu zvládnutí strachu a především na potřebu rozvíjet *pocit životního smyslu*. Ke zdárnému tělesnému rozvoji potřebuje dítě zdravou stravu a podobně se dítě při psychickém vývoji a zrání nemůže obejít bez odpovídající duchovní stravy. A nejen to, rozhoduje také to, jak je strava podávána. Podobně jako více chutná nedělní oběd uvařený láskou i duchovní strava pohádky prezentovaná s láskou je více psychicky výživná. V opačném případě, kdyby dětem nebyly předkládány duchovní stimuly, tlumočící kulturně historickou zkušenost lidstva, vyrostli by potomci psychicky zakrnělí, a ty by pravděpodobně provázel hluboký pocit životní nejistoty, schizoidní nezakotvenosti, vedoucí nevyhnutelně k nebezpečné psychopatologii, která pozvolna nebo někdy rychle rozleptá i pevnou integritu osobnosti. (Černoušek, 1990)

1.2 Teorie vzniku pohádek

Mezi pohádkami na celém světě se objevují obdobné motivy, například postavy, předměty a nadpřirozené bytosti.

Srovnávací folkloristika sleduje původ a vznik pohádek (teorie mytologická, antropologická, migrační a historicko-geografická).

Prvenství v pohádkoslovném bádání patří mytologické teorii. Začátkem 19.století v období romantismu vyšly *Pohádky pro děti a domov* (3 svazky, 1812 a 1815, 1850) německých sběratelů a vědců Jacoba a Wilhelma Grimmů. S hlubokou znalostí staré německé literatury, jazyka a mytologie tak položili základy vědeckému pohádkoslovnému bádání a adaptaci lidových pohádek, které považovali za zbytky starých indoevropských mýtů. V duchu mytologické teorie sbírali a upravovali pohádky Karel Jaromír Erben, Alexandr Nikolajevič, Vuk Stefanovič Karadžić aj.

Podle další teorie tzv. školy antropologické lidová pohádka čerpala dějové osnovy a základní představy o postavách a situacích z primitivních náboženských rituálů,

výročních a animistických kultů, uctívání zemřelých předků. Podněty pro tuto teorii vzniku nalézáme ve studiích primitivních národů.

Migrační teorie, jak už vyplývá z názvu, hovoří o tom, že pohádky se stěhují od národa k národu a každé nové prostředí je formuje specificky. Čelným představitelem této teorie byl Theodor Benfey, který považoval za pravlast pohádek budhistickou Indii. Pozdější teorie vzniku pohádek, jež na ni navazovala od přelomu 19. a 20. století, je finská teorie historicko-grafická, která tuto pohádkovou pravlast rozšiřuje i na oblasti jiných národů, například národů arabských, na Egypt nebo na oblasti obývané Kelty. U každé pohádky se hledá původ a směr jejího šíření. Lidové pohádky migrovaly například v době křížových válek, kdy rytíři přinesli do Evropy orientální pohádky, nebo prostřednictvím Arabů přes Španělsko do Francie. (Čeňková, *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, 2006, s. 108 – 109)

1.3 Způsoby literárních adaptací a jejich autoři

Vývojem adaptací a úprav lidových pohádek a jejich pokračující beletrizací, začleňujících tak lidové pohádky zejména do četby dětí, se zabývala Hana Šmahelová (*Návraty a proměny*, 1989, s. 95-169), která na základě konkrétních děl a jejich způsobů zpracování lidových pohádkových látek charakterizovala dva typy adaptací:

1. Klasická adaptace lidových pohádek – základ tvoří sbírka *Pohádky pro děti a domov bratří Grimmů* se svým fundamentálním významem pro folkloristiku a literární zpracování pohádek. Představitelé u nás jsou K. J. Erben, B. M. Kulda, J. Š. Baar, J.F.Hruška, J.Š.Kubín, J.Horák, O.Sirovátka. Tato úprava reprodukuje ústní podání jako památku lidové tvořivosti se zachováním prvků folklorní poetiky.
2. Autorská adaptace lidových pohádek – je složitější ji charakterizovat, ale v určité míře již začíná v úpravě lidové pohádky převažovat individuální tvůrčí složka nad folklorní předlohou. Šmahelová analyzuje tvorbu B. Němcové, V. Říhy, V. Martínka, F. Hrubína, J. Spilky, K. Dvořáčka, F. Lazeckého, J. Jecha, J. Drdy. Jde tedy o pozvolný přechod k volnějšímu zpracování lidové látky, a tím je tedy tato autorská adaptace velmi

blízká autorské pohádce (mnohdy od ní obtížně rozeznatelná – viz autorská pohádka v kapitole 1.5). (Čeňková, *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, 2006, s. 113 – 114). Žánr tradiční autorské pohádky udržuje ve světě řada autorů, patří mezi ně například Robert Dahl a H. Ch. Andersen.

1.4 Folklórní pohádka

Do určité míry se dá říci, že folklórní pohádka nemá individuálního autora. Je sice pravděpodobné, že varianty pohádkového příběhu jsou dílem určité osoby, ale tyto odchylky od obvykle všeobecně známého příběhu byly kontrolovány tzv. společenskou cenzurou. Zjednodušeně řečeno, pokud kolektiv určitou variantu příběhu nepřijal, pokud mu nevyhovovala (z nejrůznějších možných důvodů), byla prostě zapomenuta. Je možno předpokládat, že právě zde jsou možné kořeny existence, zachytitelné struktury pohádkového vyprávění. Je třeba zdůraznit, že existence těchto variant pohádkového příběhu je jedním z klíčových problémů vědeckého zkoumání, a tím i věcného pořádání pohádek.

Pohádky jsou odlišné od mýtů zejména jejich vírou ve věrohodnost vyprávění, která je oslabena (autor si může cokoli vymyslet), pohádkový čas je neurčitý (na rozdíl od času mýtu, který je obvykle přesněji specifikován), hrdina pohádky bývá někdy obyčejným člověkem, který se dostává do neobyčejného světa. Pokud se odlišuje hrdina od svého okolí, je to spíše odlišnost sociální než zázračná.

Pramenem poznání folklórních pohádek jsou zejména výsledky odborně provedené sběratelské činnosti. Mohou to být texty, ale také i audiozáznamy.

1.4.1 Typy adaptací folklórních pohádek podle Hany Šmahelové

„V každé sledované etapě, od středověku až do 19. století, literární podoby pohádek více či méně zřetelně vypovídají o rozdílných postojích k lidové slovesnosti.“ (Šmahelová, 1989, s. 89)

Z hlediska dnešních přístupů k lidovým látkám se jeví vztahy mezi folklórem a literaturou jako historické kořeny čtyř typů adaptací folklorních pohádek, které se uplatňují v literatuře až do současnosti :

- 1) Středověká próza reprezentuje typ úprav, v nichž jsou pohádkové prvky integrovány do struktury literárních děl a plně se přizpůsobují jejich obsahu, formě a ideovému zaměření.
- 2) Větší vnímavost i sympatie pozdní renesance a baroka pro poetiku folklóru byly předpokladem pro pojetí lidové pohádky jako svébytného žánru. Ve sbírkách G. Basila a Ch. Perraulta se staly pohádky, a zvláště jejich nejtypičtější znaky, novými literárními prostředky k vyjádření ideologického, uměleckého i citového postoje autora. V tomto typu úprav převažují sice individuální autorské postupy, ponechávají však prostor, v němž se zřetelně projevuje identita folklórního žánru.
- 3) Perraultovi epigoni zrušili tento prostor a vytvořili umělé pohádkové kompozice. Tento typ napodobuje lidová podání v jejich vnějších znacích, využívá jich jako dílčí inspirace jinak zcela literárního, často též módně podbízivého podání.
- 4) Pro typ klasické adaptace, jehož průkopníky byli Grimmové, je charakteristická snaha o potlačení individuálních, literárně motivovaných přístupů, a zdůraznění všech prvků folklorní poetiky, které je literární forma schopna reprodukovat. Za předobraz klasické adaptace lze pokládat využití lidových pohádek Straparolově sbírce, kde však vědomí folklorní poetiky nahrazuje utilitární zřetel k oblibě pohádkových příběhů. (Šmahelová, 1989, s. 89-90)

1.5 Autorská pohádka

Autorská pohádka je umělý příběh s pohádkovými rysy – nejčastěji s kouzelnými prvky – určenými zpravidla dětem. Tím však dochází k otázkám: Kde začíná „umělý“ text a kde končí výrazná autorská adaptace folklórního útvaru? Proč považujeme pohádky Boženy Němcové za autorskou adaptaci a Jana Wericha, který ve svých pohádkách převážně využívá folklorních textů, již za tvůrce autorské pohádky?

Vývoj pohádky nám do značné míry může poskytnout odpovědi, bereme-li v potaz, jakými způsoby byly pohádkové folklorní látky zachycovány a pozměňovány. (Více viz Čeňková, *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, 2006, s.127 – 129)

Autorská pohádka, pěstovaná jako žánr, se objevila současně se zvýšeným zájmem o folklór – počátky jejího rozvoje se tedy nedílně pojily s romantismem. Řada romantických znaků se promítá do romantické autorské pohádky – exotické kulisy příběhů a někdy i tragický konec hlavního hrdiny. V pohádce této doby se ovšem zrcadlily i konkrétní problémy 19. století: s rozmachem národních států se do umělých pohádek promítalo vlastenectví – tedy vztah k vlastnímu národu a vlastní zemi, autoři vnímali sociální problematiku (Andersen), pohádka byla autorem mnohdy využita jako prostředek satiry (Hauff, Andersen).

Česká autorská pohádka se vyvíjela poněkud jinak. Pomineme-li moralistní produkci 19. století, vznikala česká umělecká pohádka od sedmdesátých let předminulého století. K zakladatelům žánru autorské pohádky patří bezpochyby Eliška Krásnohorská.

Z vývojového hlediska je pro českou autorskou pohádku velkým přínosem období dvacátých a třicátých let 20. století. Vytvořilo se několik typů autorské pohádky, kromě pohádky se sociálními motivy byl využíván a proměňován folklór. Vznikala pohádka zvířecí, rozvíjel se i delší pohádkový příběh a seriál. (Více viz Čeňková, *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, 2006, s. 134 – 137)

1.5.1 Žánrové varianty autorské pohádky podle J.Peterky (2001, s. 234 – 235)

Žánrové varianty autorské pohádky se liší vztahem k pohádce lidové, tematikou nebo účelem :

Autorská pohádka podle lidových motivů : Na rozdíl od tzv. klasických adaptací (K.J. Erben) folklorní materiál vědomě a dosti volně přetváří podle vlastního uměleckého záměru. Příkladem toho jsou pohádky **zveršované** (Hrubínova *Perníková chaloupka*), **zdramatizované** (Drdovy *Hrátky s čertem*) nebo také **zfilmované** (*Pyšná princezna*).

Pohádka iluzivně folklorní : Ve stylu lidové pohádky vypráví původní příběh s vlastními postavami (V. Čtvrtek *O Rumcajsovi a loupežnickém synkovi Cipískovi*)

Pohádka se zvířecím hrdinou : Obsahuje antropomorfizované zvířecí postavy (J. Čapek *Povídání o pejskovi a kočičce*). Řidčeji se vyskytuje kombinace zvířecích a lidských postav (Vančurův *Kubula a Kuba Kubikula*).

Pohádka symbolická : Příběh má hlubší významy podobenství, zvýrazňuje myšlenkový obsah, mnohdy určený spíše dospělým než dětem (*Malý princ*). Symbolická literatura se v české literatuře objevuje v podobě pohádkové hry (opera *Rusalka*, *Radúz a Mahulena*), v próze je ale vzácná (rytmizovanou prózou psané *Královské pohádky* K. Šiktance). Postupy iluzivně folklorní pohádky symbolické i princip výchovného příběhu využívají Karafiátovi *Broučci*, kteří jsou typově mnohoznačným útvarem.

Pohádka parodijní : zaměřuje se na konvence folklorní pohádky, které humorným způsobem neguje a karikuje (J. Lada *Pohádky naruby*).

Pohádka moderní : Způsobem vyprávění se blíží povídce, pohádku demytizuje, odlehčuje, zrcadlí současný způsob života a myšlení, např. technické a společenské realie, kouzla prolíná s každodenností (K. Čapek *Devatero pohádek*, J. Malík *Míček Flíček*).

Pohádka nonsensová : Využívá absurdního humoru, typicky dětské alogičnosti, asociativnosti a spontánní žvatlavosti, potlačuje tradiční model pohádky mravokárné v zájmu motivace k samostatné tvořivosti. Klasická díla (*Alenka v kraji divů*, *Medvídek Pú*) vznikla v Anglii. V české literatuře jsou jejím zlatým věkem šedesátá léta (A. Mikulka *Aby se děti divily*, O. Hejná *Popletená pohádka*).

1.6 Základní témata pohádek

Základním tématem pohádek bývá zpravidla boj dobra se zlem, pohádky určené dětem zpravidla končí dobře, zlo je často personifikováno do nějaké pohádkové postavy (drak, vodník, atp.), která často vysvětluje nějaký negativní jev. U dobra dochází k obdobné personifikaci, kdy účelem kladných postav je vyvážit sílu zla.

Pohádky určené dospělému publiku byly často velice hrubé, velmi často s erotickým podtextem (např. Podkrušnohoří), nebo dokonce přímo s erotickým jevem. Tyto pohádky velmi často zasahovaly až do mýtů, nebo reagovaly na drastické situace (např. vyplenění kraje, neúroda).

Velmi často se objevuje motiv daleké cesty, jejímž cílem může být zisk slávy, bohatství nebo manželky. Hlavním hrdinou je zpravidla muž, jehož doprovází žena. Postava muže v pohádkách ztělesňuje element síly, odvahy, jisté neopatrnosti a zaopatřovatele. Žena pak ztělesňuje rodičku, zaopatřovanou osobu tvořící rodinný krb, zároveň je osobou nabádající k větší obezřetnosti, především ve styku s nadpřirozenými silami.

Dalším častým motivem je pomoc bezbranným, především dětem a to i za cenu značných ztrát.

Sociální či pohádky cíleně propagující něco jiného než správné myšlení vznikly úpravou pohádek starších, nebo jejich chybným výkladem anebo cíleně jako součást propagandy nějakého režimu. Takto upravené pohádky vznikaly od poloviny 19. století.

1.7 Pohádkové postavy

V pohádkách jsou osoby zpravidla buď dobré, nebo zlé. Dalo by se říct tedy, že postavy jsou jednoznačné. Jeden z bratrů je hloupý a druhý zase chytrý. Jedna ze sester je krásná a druhá je ošklivá, to se dá v pohádkové řeči vysvětlit jako protiklad „dobrá – špatná“. To samé se objevuje i u rodičů, kdy jeden rodič je dobrý a vstřícný a druhý zlý se vším všudy, toho je nejlepším příkladem protiklad maminky a macechy. Tyto velice jasné kontrasty mezi pohádkovými postavami pomáhají dětem porozumět rozdílům mravních hodnot, rozdílům mezi ctností a neřestí, což by nebylo možné, kdyby v pohádkách byly postavy představovány ve vši složité komplexnosti, tak jak tomu bývá u lidí. Když dítě jasně porozumí protikladům, je pak připravené porozumět také nejednoznačnosti a složitosti.

Je velmi zajímavé, proč dospělí lidé spoléhají na to, že se dítě ztotožní s pólem dobra a neudělá opak. Jak ale toto můžou jistě vědět? Děti se snadno ztotožní jak s dobrem, tak se zlem, a proto pohádka, kde jasně vítězí dobro nad zlem, je z hlediska výchovného tím nejcennějším, co pedagog v ruce má. Pokud by tomu tak nebylo, pohádky by možná vymizely, protože by vlastně přestaly splňovat své výchovné účely a

již by neměly svou integrativní funkci mravního poselství, které je tak důležité pro zdravý rozvoj dětské osobnosti.

Děti se ztotožňují s kladnými hrdiny, protože vnímají dobré pohádkové postavy jako postavy jednoduché, přímočaré a nekomplikované. S pohádkovým dobrem se dítě neztotožňuje díky tomu, že by rozpoznalo příslušné ctnosti, ale protože situace hrdiny a jeho pohádkové dobrodružství v dětské duši vzbuzuje silnou, hlubokou ozvěnu. Děti totiž nemívají otázky typu „Chci být dobré?“, ale spíše se zeptají „Komu se chci podobat?“ Poté dochází k tomu, že se dětská mysl do pozitivní role promítne. Dochází k tomu, že pokud jsou hrdinové a hrdinky v pohádkách dobří a dobré, chce být dobré i dítě.

Téměř každá klasická pohádka nějakým vhodným způsobem řeší dětský problém. Vyskytnou-li se v pohádkách těžké životní situace, dokáže vyprávění skončit u zdárného konce a nikdy nenechá děti na pochybnostech otevřeného konce či nevyřešené situace. Jsou to přímo univerzální strukturní vzorce, podle nichž se vyprávění v pohádkách odvíjí.

Strukturální invarianty pohádek jsou sice naplňovány různým obsahem, proměnlivým podle tradice, krajiny, folklóru, podle národních charakteristik, ale ve své působnosti nechají vždy zvítězit svého kladného hrdinu, nebo hrdinku, ať se již jedná o Popelku, Sněhurku, Bajaju, hloupého Honzu, nejmenované prince, nebo kocoura v botách. Děj v pohádkách se točí jako kolo štěstěny, zastaví se ovšem v příznivé poloze. V takové, odkud je možný romantický pohled na konečné usmíření různých sil, vytvářejících pohádkové napětí. Velká část pohádek končí obrazem sepětí opačných pohlaví, většinou královskou veselkou nebo vesnickou svatební slavností. Konce pohádek těmito příznivými situacemi předvádí dětem, jak by tomu mělo být i ve skutečnosti, když všechny vášně pominou a síly se vyrovnají : tak by to mělo vypadat v každé šťastné rodině. (Černoušek 1990, s. 19 -25)

Závěrečné usmíření v pohádkách je často závislé na předcházejícím potrestání zlé, záporné postavy. Negativní postava si trest zaslouží za všechna příkoří a zlé úmysly, které provedla kladným hrdinům. Zde se děti seznamují se základními pravidly univerzálně lidského trestního kodexu, s neúprosnou logikou a posloupností. V této posloupnosti je samozřejmě nějaký přestupek, vina a následuje trest. Záporné pohádkové postavy podstupují někdy velmi kruté tresty. Například ježibaba je upálena ve vlastní peci, jinde si zase nevlastní sestry Popelky ořezají chodidla.

Často se trest obrací proti tomu, kdo s ním začal, ve stejné podobě, a původci zla je pak vyplaceno stejnou mírou. Pohádkový hrdina se také velmi často ocitá v situaci opuštění, avšak jen dočasně. Obzvláště děti, ale i mnoho dospělých, takovou separační úzkost prožívají velmi intenzivně, protože být opuštěn pro ně znamená vážné ohrožení života.

Pohádkovým hrdinům přichází na pomoc jako spojenci buď zázračné bytosti, nebo zázračné události, dobrodějné magické prvky, které si hrdiny přikloní na svou stranu již dříve svými dobrými skutky. V těchto uvedených vazbách strachu z osamění je další důležitá konstanta pohádek. Je to nalezení mravní jednoty v okamžiku, kdy úzkost z opuštění je zažehnána nalezením ideálního partnerství. Ideálního proto, protože v pohádkách je dobrá aspektace charakterizována idealizací. To znamená většinou krásou a dokonalostí.

Klasickým koncem všech pohádek je prvek usmíření a svým způsobem je to nejdůležitější, co vyprávění dětem nabízí. Nabízí totiž jistotu, že přes všechny bouře života se děj uklidní. Že zlé síly přestanou působit, zavládne pokoj a mír, a to – jak pohádka slibuje – natrvalo, věčně.

1.8 Význam pohádky pro děti

Pohádka má význam nejen výchovný, poznávací a vzdělávací, ale také terapeutický – neomylně odpovídá na úzkostná traumata, která děti mohou prožívat, když se setkávají s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých lidí. Pohádka může poskytovat vodítko, jak se orientovat v takových citových problémech.

Co je však nejdůležitější : pohádky předkládají optimistické vidění světa, běhu událostí a vývoje vztahů. Pohádkový optimismus, to, že pohádky končí dobře je pro děti velmi důležité, pro jejich duševní rozvoj. Pohádky nejen napomáhají k řešení problémů, ale také citlivě zasahují, oslovují i citovou sféru dětského života. Pohádkovým dějem a v pohádkových postavách se strukturuje dětská zkušenost s vlastními rodiči, jsou to zkušenosti, které nejsou s rodiči explicitně probírány, které přesto existují ve vzájemném vztahu dětí a dospělých.

Vedle postupného rozvoje poznávacích dovedností, osvojování logických operací, hromadění teoretických a praktických poznatků, vedle osvojování rodné řeči, se dětská mysl živí i fantazií. Pohádkové fantazie, které jsou zařazené do příběhů a fantazie děti představují spojitě nádoby. V těchto nádobách se pak vyrovnává hladina emocionálního života a prožívání, které je právě často spojeno s fantazijními obrazy. V průběhu dospívání pak dítě vidí svět kolem sebe a zvnitřňuje tyto skutečnosti do své psychiky. Když například děti žijí v silných rivalitních vztazích se svými sourozenci, získávají tak možnost při čtení nebo poslechu pohádky o Popelce své pocity nejen vnitřně prožít, ale také si je promítnout na plátno své vlastní fantazie.

Pohádky se dotýkají zejména mravních otázek a etických hodnot zla a dobra. Základní koloběh pohádky opisuje podstatné problémy lidského života, lidské psychiky a mezilidských vztahů. Pohádky dětem zřetelně naznačují především to, že boj s těžkými problémy je pro lidský život nevyhnutelný. Je dobré, když děti jsou s krizovými problémy dětství a dospívání seznámeny v jasné srozumitelných tvarech. Toto umí právě pohádky klasické, které mají tematiku navracející se stále v nových generacích. Například zlo je čitelné a srozumitelné jasnými atributy, kterými jsou draci, čerti, pekelníci, zlé čarodějnice. Zlo je nejen personifikováno, ale také uvedeno vyprávěním do jasných situací. Skoro vždy v pohádkách zlo chvíli slaví, ale nakonec zvítězí dobro. To je v klasických pohádkách vytvořeno tak, aby se mohl čtenář nebo posluchač v průběhu vyprávění s hrdinou ztotožnit. Tím, že hrdina prochází životními zkouškami, pohádka tak přispívá k formování lidského charakteru a lidských vlastností.

Pohádky dávají dětem informace o zkouškách, které je ve skutečném životě opravdu potkají, o úsilí, které je velmi často nutno vynaložit na zvládnutí příslušných úkolů zrání a vývoje. Děti vyžadují šťastný konec, proto je podstatné, že konce pohádek jsou šťastné a dítě se může ztotožňovat s hrdinou, který má úspěch. Svými symbolickými příběhy pohádky poutají pozornost dětí, vzbuzují jejich zvědavost a zvědavost, podněcují představivost, a tím napomáhají k rozvoji inteligence a poznávání vůbec. Mimo jiné pohádky ještě poskytují základní vhledy do citových procesů, do způsobu sebeprožívání. Pohádky sice nenabízejí řešení problémů, které dnes v hojné míře přináší společnost poznamenaná technologickým a computerovým kouzlem, ale mají nekonečné možnosti, jak poučit celkem jasně o vnitřních problémech lidských bytostí, jak vnést alespoň orientační řád do bouřlivého světa emocí, jimiž jsou děti čas od času zmítány.

Jedinečná morální síla pohádky nespočívá v tlumočení abstraktních etických principů, ale v barvitém zobrazení hmatatelných stránek dobra a zla, tak zosobněných do pohádkových postav, že jakékoliv pochybnosti o tom, kdo kam patří, nejsou na místě. Díky pohádkám by děti měly objevovat základy mravní existence zakotvené v historii a kultuře. Pohádkovým děním děti získávají poučení, že mravní dimenze se zachovává všude, nejen v úzkém okruhu domova. Skutečnost, že některé pohádky jsou po mnoho let opakovány a znovu vyprávěny od generace ke generaci je výmluvnou známkou toho, že pohádkový směr rezonuje s požadavky duševního vývoje. Tyto pohádky jsou pak nenahraditelné a děti jim většinou dávají přednost před jinými vyprávěnkami. (Černoušek, 1990)

2. ČÍNSKÉ POHÁDKY

2.1 Čína a literatura

Čína je třetí nejrozsáhlejší země světa, která je plná protikladů. Je tvořena rozdílnými krajinami a různými etnickými skupinami s rozličným životním stylem.

„Ačkoliv je Čína oficiálně ateistickou zemí, žije v ní velký počet buddhistů, muslimů, křesťanů a stoupenců dvou místních náboženství - konfuciasmu a taoismu. Více než 1,2 miliardy Číňanů představuje přes pětinu obyvatel zeměkoule a zahrnuje 55 oficiálně uznaných menšin, k nimž patří Mongolové, Tibetané, Kazaši, Ujgurové, národy Čuangů, Iu a Miaoů. Přesto však etničtí Číňané Chanové tvoří 93% obyvatel.“
Lidé, zvyky, náboženství, 2006, Dostupné na WWW :
<http://www.hedvabnastezka.cz/zeme/cina/asie-cina-lide-zvyky-nabozenstvi>)

Čínská literatura se řadí mezi jednu z nejstarších a největších světových literatur. Charakteristické pro čínskou literaturu je zejména protiklad mezi literaturou klasickou, psanou jazykem wen-jen, a literaturou v hovorovém jazyku. Nejstarší dochované literární texty pocházejí z 1. tisíciletí př.n.l. a je to především nejstarší básnická antologie *Kniha písní* (Š'-t'ing), sbírka 305 lidových balad vytvořená v 6. stol. př.n.l. Dále to jsou

různé soubory historických rozprav a dokumentů, kroniky, komentáře a filozoficko-etické nauky předních myslitelů doby. (Vodička, *Svět literatury I*, 1992)

Ve středověku a zvláště pak v 8.století vývoj klasické lyrické poezie v Číně už vrcholí tvorbou celé plejády básníků tvořících v epoše dynastie Tchang (618-907). Čínské impérium dosahovalo v první polovině vlády této dynastie největšího rozmachu, bylo centrem hospodářského, politického i kulturního života ve východní Asii. V obecném rozkvětu se dařilo i kultuře a poezii, která byla v Číně vždy kladena na nejvyšší stupeň kulturních hodnot.

Kolem dvora se soustřeďovali básníci nejzvučnějších jmen, skládání básní bylo povinnou součástí vzdělání a velcí básníci byli uctíváni jako géniové nadpřirozeného původu. (Více viz Vodička, *Svět literatury I*, 1992, s.83-84)

2.2 „Vrch čajové konvice“

„*Vrch čajové konvice*“ je kniha čínských pohádek, jejímž autorem je Jan Cimický. Autor začal v osmnácti letech studovat medicínu a již v té době se potkal s řadou lidí, kteří vyprávěli o cestách do vzdálené a tajemné Číny, o lidnatých městech, o širokých řekách a obydlích, vytesaných ve skále anebo ve sprašové zemi, o horách, které obkružují prstence mlhy a o rýžových poličkách. Bylo to pro něj něco na úrovni snu a nevěřil, že by se mu také jednou podařilo Čínu trochu poznat.

V době, kdy vyšla jeho kniha byl v Číně již pětkrát a z každé cesty si přivezl velké množství zážitků. Jednou se tak toulal po starobylém městě Xianu ulicí, kde v poklidu seděly před svými domky celé rodiny, všichni jedli a bavili se. Když se tehdy procházel kolem, zvali ho, aby se k nim posadil a on nakonec neodolal. Usadil se na lavici k mladé rodině, kde otec četl synkovi z knížky pohádek. Nerozuměl, ale přeci jen mu to nedalo a zvědavě nahlédl – bylo to leporelo s obrázky Walta Disneye. Zřejmě na jeho tváři bylo znát zklamání a tak si rukama vysvětlovali, že by byla škoda, kdyby ty staré, krásné čínské pohádky vytlačila jen a jen moderna. Zdálo se mu, že si porozuměli.

Znovu si opakoval, že by to byla velká škoda a protože na všech místech Číny nalézal laskavé slovo, harmonii a vyrovnanost, jakou může přinést jen pohádka, začal pohádky hledat a sbírat. (Cimický, *Vrch čajové konvice*, 2006, s. 250- 251)

Kniha obsahuje 61 pohádek, převzatých z čínských zdrojů a snaží se postihnout alespoň část lidové slovesnosti této národnostně tak různorodé země.

V jednotlivých pohádkách jsou řazené události podle přirozené posloupnosti. Jde o kompozici chronologickou, kdy autor postupuje od mládí hrdinů k stáří, od minulosti k současnosti, od příčin a podmínek k následkům. V chronologické kompozici autor zná budoucnost, která nastane, a jen postupně ji vyjevuje, čímž se vytváří napětí.

V knize můžeme nalézt příběhy, které si po staletí vyprávěli Ujgurové, Monguorové, Oročoni, Tung-siangové, lidé národnosti Paj, Miao, Mandžu, Chan, Jao či Cuang, která je s asi 18 miliony příslušníků ze všech 55 menšinových národností nejpočetnější.

Knihu ilustroval Jeňýk Pacák. Jeho ilustrace jsou okamžitě čitelné a srozumitelné. Převažují obrázky draků a zvířat. Ze zvířat jsou to především tygři a opice, nechybí ani ryby a ptáci. Objevují se také lidé a příroda. Lidé jsou zobrazeni v tradičním čínském oděvu, v některém případě i s vějířem. Na jedné z ilustrací je zobrazena také sopka.

Jeden z obrázků jsem využila jako motivační prvek v rámci projektu, a to v samém úvodu jedné z lekcí. V tomto případě by měla mít ilustrace roli podněcující, podpůrnou a iniciující.

2.3 Specifické rysy čínských pohádek

Čínské pohádky jsou odlišné od pohádek evropských. V těchto pohádkách je tisíciletá historie jejich země a kouzlo jejich civilizace. Tygři, opice, lišky a jiná zvířata bývají v příbězích mnohdy moudřejší než lidé. Často se objevuje věrnost, která bývá zpravidla odměněna.

V čínských pohádkách je hodně draků, d'áblů, zvířat a vil. Nechybí však ani císaři, princové a princezny. I v těchto pohádkách věrná láska překoná všechny překážky, dobro zvítězí nad zlem a chytrost nad hloupostí. Nalezneme v nich také zázraky a obětavost.

I v čínských pohádkách se překonávají nepřekonatelné hory a řeky, nechybí ani boje s démony a draky. Stejně jako v evropských pohádkách vysvobozují se zakleté

krasavice a postavy plní nespílitelná přání. Přeci se to vše se děje poněkud odlišně než v pohádkách evropských. Zatímco pro evropské pohádky je klíčové slovo mít, vlastnit – děti, manželku, dům, ty východní se ptají : Kdo jsem a jaký jsem? Když porozumíme sami sobě a své práci, úspěch, ženy a statky přicházejí samy.

V čínských pohádkách dominují příběhy o lidech, zvířatech a o nevyzpytatelné přírodě, která má zlé patrony stromů i krásy z ženšenového kořene. Prostřednictvím čínských pohádek můžeme bloudit smaragdově zelenými lesy, stoupat na strmé hory, tiše našlapovat na skvostných podlahách tajných císařských podlah, naslouchat ševlení bambusových hájů, opájet se vůní kvetoucích pivoněk, zázvoru a pepře a alespoň pomyslně trhat rudé květy ibišků.

Z čínských pohádek je cítit odvaha, která se nenechá odradit malomyslnými řeči, je cítit důvtip, který je často potřebnější než moc a majetek. V těchto pohádkách je důležitá schopnost soucitu, pokory vůči stáří a schopnost obětovat se.

Z pohádek je znát obrovská vyspělost, tisíciletá tradice, která chápe, že nejdůležitější hodnota v životě je harmonie. Příkladem toho může být situace, kdy v závěru pohádky nestačí, aby mladík našel nevěstu, ale aby rodina jako celek fungovala.

V příbězích je výrazná laskavost, moudrost a touha po spravedlnosti. Čínský pohádkový příběh je určitým obrazem životního stylu a kultury.

Z čínských pohádek je cítit zvláštní laskavost a harmonie, která je nakažlivá. Dlouholetá historie buddhismu a taoismu, snášenlivých náboženství, vstoupila do osobností i těch nejprostších lidí. Příkladem toho je pohádka „O Buddhovi z Leshanu“, kde lidé, aby zachránili břehy řeky, vytesali do skály sochu Buddhy. Lidé tesali sochu celých devadesát let. Vystřídali se tři generace, ale sochu dokončili.

V čínských pohádkách je také krutost a nadpřirozenost. Setkáváme se i s reálnými osudy, kde i pohádkové bytosti mají lidský rozměr.

Moudrost čínských pohádek je dána pravděpodobně i odlišnou historickou zkušeností. Není to moudrost omračující, zásadní a vyčerpávající, není to moudré dogma, kterým by se lidé měli za všech okolností řídit. Je to moudrost, která se skrývá v

laskavém nadhledu, v soucítění s prostými lidmi a ve víře v pravdu a spravedlnost. (Cimický, J. *Inspiroval jsem se nekonečně moudrými čínskými pohádkami a bajkami*. Dostupné na WWW : <http://www.mladazena.cz/scripts/detail.php?id=266839>)

2.4 Jaká témata nabízejí pohádky z knihy *Vrch čajové konvice*

Pohádky nabízejí nepřeborné množství témat. Například pohádka „Jeskyně se záclonou z perlové vody“ se dotýká mimo jiné tématu smrti, kdy mladému Li-thianovi zemře otec a chlapec se vydává hledat vhodné místo, kde by otce pohřbil. Stále se mu však nedaří to pravé místo nalézt. Chtěl, aby jeho otec, nejskvělejší člověk na světě, měl po své smrti klid a mír v duši a aby jeho vnitřní zrak mohl dál pohlížet na krásu přírody. Následuje Li-thianův strach, jelikož chlapec dochází až k Ďáblově propasti, o které se vypráví, že koho pohltí, toho už nevydá. U propasti zaslechne řev a spatří dvoumetrového medvěda, který se žene přímo na něj. Li-thianovi jde o záchranu holého života. V ohrožení si stále opakoval : „Otče, zachraň mne!“. Chlapec se šťastně vrací domů a věří, že ho otec zachránil a dal mu tak najevo, že i po smrti mu chce být na blízku. Pohřbil jej tedy na políčku nedaleko svého domu.

V pohádce „O čínské zdi“ se objevuje téma přátelství a lásky, ale naopak také odloučení, vyčerpání a smrt. Mladý pár Meng a Wan Xiliang jsou od sebe odloučení, jelikož mladého muže vojáci odvedli na stavbu Velké zdi. Když se žena vydá svého muže hledat, přichází pozdě, její muž zemřel vysílením a únavou. Příběh připomíná trochu „Romea a Julii“, jelikož ve chvíli, kdy se Meng dozví o ztrátě svého muže, vrhá se do moře, které ji navždy pohltí.

Pohádka „Vrch čajové konvice“ nabízí téma zajištění obživy, bídy, žárlivosti, lakoty, ale také odměny. Jde o štědrnou odměnu pro ty, kteří to nejvíce potřebují. Musí však přesvědčit božstvo o své velké bídě. Objevuje se vyhlášený lakomec Wang, jemuž se zachtělo bohatství a v přestrojení za chudáka mumlal lži. I tato pohádka nepostrádá spravedlnost, vše se nakonec v dobré obrátí a Wang je potrestán.

Objevuje se také téma ztráty majetku, ochrany blízkých, skromnost a střídání generací. V pohádce „O Buddhovi z Leshanu“ se vypráví příběh ze života rolníků a rybářů, pro které řeka znamená život. Řeka přinášela obživu, vláhu pro rýžová pole, ale

když se vzdula hladina, brala zlá voda vše, co jí stálo v cestě. Aby břehy byly chráněny na věky, museli lidé vytesat do skály nad soutokem tří řek sochu Buddha. Sochu tesali celých devadesát let, vystřídaly se tři generace, ale socha sedícího Budhy byla dokončena.

V rámci projektu jsem pracovala s pohádkou o „O věrném papouškovi“, kde můžeme nalézt kromě samotného tématu věrnosti také téma zahrávání si s lidskými silami, jak snadno se člověku mohou věci vymknout z ruky. Kolik úsilí musí člověk vynaložit na to, aby docílil toho, čeho chce a nakonec stejně musí své plány změnit. Změna plánu, ke které dojde, je především z důvodu lásky, kterou cítí hlavní hrdina ke své ženě. Objevuje se zde tedy i téma přehodnocení svých přání a uvědomění si toho, co je pro člověka v životě důležitější.

Pohádka „Nevděčný drak“ je kromě o nevděčnosti draka také o rozhodnutí. Zda malý chlapec pomůže malému hladovému hadovi, nebo nepomůže a jak se zachová, když mu učitel nakáže odnést hada daleko pryč. Setkáváme se zde také s odvahou a statečností, když se chlapec vydává zničit draka. Objevuje se tedy i téma smrti nevděčníka a s tím související oslava statečnosti.

V pohádce „Uznalý tygr“ se nabízí zejména téma pomoci. Jde o situaci, kdy bezmocnému dřevorubci pomůže tygřice. S tím souvisí také strach o život. Dále splnění slibu, kdy dřevorubec plní slib a přináší tygřici vepřika za její pomoc. V této pohádce se objevuje také téma sblížení a loučení, kdy si tygřice určitým způsobem zvykla na přítomnost dřevorubce a dlouhým pohledem se s ním loučí.

V pohádce „Kouzelná bylina“ se objevuje téma stárnutí rodičů (matky), nemoc a cesta pro spásnou bylinu. S bylinou souvisí také řešení, jak lze kouzelnou bylinu zachránit před někým, kdo se jí chce zbavit.

Pro dramatickou výchovu dětí mladšího školního věku mají pohádky mezi literárními texty nezastupitelné místo. Pohádková témata mají svůj význam, mohou být pro dítě cestou k poznání a porozumění životu kolem sebe.

Než jsem si stanovila samotné struktury všech lekcí, zamyslela jsem se nad tématy, které mi pohádky nabízí a zaměřila se zejména na ta témata, která by byla vhodná k bližšímu prozkoumání a pro děti poutavá. K těmto tématům jsem se snažila vyhledat vhodné situace, momenty a konflikty, které by mi k bližšímu prozkoumávání pomohly. Soustředila jsem se na děje, postavy a jejich myšlenky, které by bylo vhodné vystavit středu pozornosti. Literární předloha mi nabídla v tomto směru nepřeberné

množství témat a dramatických konfliktů, bez nichž bych nemohla projekt vůbec realizovat. Podstatné bylo nalézt takové dramatické situace, které v hráčích vyvolávají spontánní reakce a aktivitu. Momenty, kdy hráči musí jednat v nastolených situacích, řešit střetnutí dvou protikladných vůlí, životně důležitých zájmů postav, a to tak silných, že vedou až k neodkladnému jednání. Situace mohou být v předloze přímo obsažené, nebo inspirované „mezerami“ v předloze. (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004)

2.5 Rozbor pohádek z hlediska dramatických prvků

Na rozdíl od moderní dětské literatury se pohádky zabývají základními existenciálními otázkami člověka, na něž dítě hledá odpověď. Jsou to otázky života a smrti, stárnutí rodičů a střídání generací, otázky dobra a zla a jejich zdrojů v lidské přirozenosti, úzkosti z oddělení od jistot rodiny, problémy osobní jistoty a víry v budoucnost. Pohádky tedy nabízejí hodnoty a umožňují přitom uplatnit v náležité míře i dramatický prvek.

Je třeba zamyslet se nad tím, jaké možnosti dramatického využití předloha nabízí, zda má rozsah přiměřený zamýšleným aktivitám a jestli obsahuje dostatečné množství dramatických situací, konfliktů, které ženou děj dopředu.

„Má-li vzniknout děj, musí být na jeho začátku situace, má-li vzniknout dramatický děj, musí být na začátku situace dramatická.“ „Situace je vztah dvou nebo více prvků, v určitém prostředí a okolnostech, podmínkách.“ „Dramatická situace je *konfliktní* vztah dvou či více prvků – osob, vztah založený na střetnutí dvou vůlí, chtění, a to natolik silných, že si vynucuje jednání vedoucí k řešení.“

(Machková, 1998, s. 37)

Je třeba také zabývat se otázkou zápletky, jaká je zápleтка a jaké postavy příběh nabízí. To se týká zejména postojů postav, jejich charakterů, počtu, vzájemných vztahů a jejich činů.

Důležité je také zamyslet se nad tím, v jakém prostředí se děj odehrává. V jaké zemi, na jakém místě, popřípadě v jaké době. Prostor by měl být pro děti zajímavý,

známe nebo nové. Prostředí by mělo posloužit k fiktivní představě a také podpořit hru v roli. Pokud učitel připravuje obsáhlejší celek, je dobré, aby se také zaměřil na nedramatické prvky, bez konfliktu, které mohou mít zásadní vliv na atmosféru dramatu. Tyto nedramatické prvky mohou být zároveň motivací k nedramatickým činnostem, jako je pantomima, pohyb apod. Pokud se rozhodneme pracovat s autentickým textem, je třeba klást velkou pozornost na jazyk literárního díla, měl by být pro děti dostupný, živý a podnětný.

Příklady dramatických situací :

- Qiao onemocní a nezvládne zkoušku na mandarína.
- Qiao se vrací z Pekingu za svou ženou, která onemocněla.
- Chlapec musí odnést hada co nejdále pryč.
- Chlapec musí zničit draka, kterého jako malého hada choval na prsou.
- Vysílený dřevorubec se ztrácí v temném lese a propadá se do tygřího doupěte.
- Císař chce nechat vyrvat kouzelnou bylinu.
- Dcera hledá usilovně kouzelnou bylinu, která by měla zachránit její matku.

Důležité pro dramatickou výchovu je nalézt zdroje napětí – které udržuje zájem a pozornost, vystopovat fáze děje, které naznačují více možností dalšího vývoje událostí. S postupným odkrýváním příběhu se dá pracovat s momentem překvapení a probouzet v dětech neustále další a další otázky.

Pohádkové příběhy nabízí svět nenáročný na představivost čtenářů, jsou to prostředí představami dosažitelné. Čína má své specifické a charakteristické zvyky od jídla, hudby, přírody, až po rozdílnou mentalitu lidí. Pohádky nabízejí také množství nedramatických prvků a impulsů k činnosti, jako jsou například situace zobrazení, jak se žije lidem v čínské vesnici, co tam lidé dělají, čím se zabývají, jak se živí, jakým způsobem tráví svůj volný čas, jak pečují o své nejbližší. Rozhodně je toto pohádkové fantazijní fiktivní prostředí pro děti mladšího školního věku hodně přitažlivé.

2.6 Postavy

Pohádky nabízí také mnoho rozdílných postav. Z dramatického hlediska je to poměrně velké množství postav s různými povahami a různými postoji. Děti se mohou ztotožnit s hlavními hrdiny, zkusit se vžít do jejich pozic, ale zároveň se mohou vžít do rolí protivníků a jiných negativních postav. Vybírala jsem záměrně pohádky, kde se vyskytovalo více postav, aby mohly děti nahlédnout na dramatické situace z více možných úhlů pohledu. Například v „Kouzelné bylině“ se objevuje nejen dcera, nemocná matka, ale také dvě víly a tajemný stařec, který zabrání neúprosnému císaři zničit kouzelnou bylinu. Hlavní hrdinové pohádek nejsou jen lidé, ale také zvířata. V pohádce „Uznalý tygr“ vystupuje tygřice jako záchránkyně člověka a její dvě malá tygřata. V pohádce „O věrném papouškovi“ je hlavním hrdinou nejenom člověk, ale také bílý papoušek, který pro svého pána udělá cokoli a v závěru pohádky umírá vysílením. V pohádce „Nevděčný drak“ vystupuje jako hlavní postava drak, ale hlavním hrdinou je zde i člověk, který musí draka zničit, aby nedošlo k dalšímu dračímu napadení lidí. Ve většině čínských pohádek nebývá drak symbolem zla a násilí, ale dobra a pozitivních změn, avšak v této pohádce byl výrazně negativní postavou.

V čínských pohádkách vystupují často obyčejní lidé, dřevorubci, rybáři, nádeníci a chudřasové. Nechybějí v nich ani císaři, mudrci, mandaríni a bohatí statkáři.

Objevují se také neobyčejné, nesmrtelné postavy, například v pohádce „O dřevorubci“. Zde představuje hlavní postavu dřevorubec, který je vášnivým šachistou. Potká dva mudrce a hraje s nimi šachy celý den, když se vrátí domů, jsou vesničané jeho generace mrtví. V tu chvíli pochopil, že den v přítomnosti mudrců byl jako sto let ve světě obyčejných lidí.

2.7 Symbolika některých zvířat v pohádkách

Čínské pohádky zvířecími postavami a motivy nešetří. Hojně se v nich vyskytují ptáci, hadi, draci, tygři a jiná zvířata. Nechybí ani hmyz.

V čínských pohádkách vystupuje často had (nikoli užovka či zmije) a místo kapra, candáta či lína se hovoří prostě o rybě (někdy zlaté).

Ptákům někdy závidíme jejich schopnost letu. V pohádkách je charakterizuje právě odpoutanost od země a spojitost s vzdušným prostorem. Zastupují obecně psychické bytosti s intuitivním a duchovním charakterem. Například duše v pohádce zemřelého člověka může opouštět jeho tělo v podobě ptáka.

Hadů se mnoho lidí bojí. A i ti, kdo se jich nebojí, jsou jimi zpravidla fascinováni: těžko se nám z hadů spouštějí oči. To se odráží i v účasti hadů v mýtech, metaforách, v náboženském symbolismu. Jejich postavení je přitom zpravidla ambivalentní.

Hmyz lidé zpravidla nemají příliš v lásce. Pohádky však dokáží využít toho, že se tyto malé živočichové mohou snadno nepozorovaně někam dostat. To jim dává možnost pomoci hrdinovi například radou.

Pavouk je v čínské mytologii nositel štěstí. Když se pavouk spouští po vlákně, říká se, že "z nebe přichází radost".

Draci dozírají v čínské mytologii na pořádek na zemi a chrání poklady.

Čchi-lin je symbol dlouhověkosti, vznešenosti, štěstí, mírumilovnosti, spravedlnosti a hojného potomstva. Je to jedno z nejpozoruhodnějších mytických zvířat, považované za čínskou verzi jednorožce, třebaže může mít až tři rohy. Má jelení tělo, volskou oháňku, koňská kopyta anebo pět prstů na nohou a rybí šupiny, někdy bílou srst. Občas mu z těla šlehají plameny. Čchi-lin se dožívá tisíce let. Tento dobromyslný tvor je býložravý a pije jen čistou vodu. Ukazuje se pouze za vlády dobrého císaře nebo když se má narodit světec. Blahopřání s chlapcem jedoucím na čchi-linu a držícím lotosový stonek a moldánky znamená "Kéž by ti byli dáni synové, kteří bez přestání budou stoupat stupeň po stupni" (Čínská mytologie, *Bohové a symboly staré Číny* (cit. 26.5.2007) Dostupné na WWW : <http://vikladyly.blog.cz/0705/cinska-mytologie>)

2.8 Antropomorfismy

Zvířata v čínských pohádkách lidské řeči rozumějí, což je zajímavé, neboť my lidé ani v pohádkách zvířecí řeč neovládáme (výjimkou je naše pohádka, kdy Jiřík sni kouzelného hada a následně rozumí zvířecí řeči). Způsobeno je to zřejmě tím, že do druhého člověka se snadněji vcítíme než do zvířete a na základě toho dokážeme odhadnout i jeho schopnosti. Naproti tomu zvíře pro nás představuje větší záhadu - a tudíž i širší prostor pro fantazii. Proč by tedy zvíře nemohlo rozumět naší řeči?

Kromě toho, že zvířata v čínských pohádkách mluví, tak také přemýšlejí, mají lidské city a vlastnosti. Podobné antropomorfismy jsou zcela v pořádku: mají v pohádce svůj smysl a význam.

Typickým příkladem, kdy zvíře člověku rozumí je v čínských pohádkách příběh o „Uznalém tygrovi“. V pohádce vystupuje tygřice, která nejenom, že rozumí lidskému hlasu, stará se o člověka, krmí ho, ale pomáhá mu a tím zároveň zachraňuje jeho život.

Zvíře v čínských pohádkách často vystupuje jako symbol lidské vlastnosti. Ostatně i mimo pohádky běžně využíváme zvířecí symboliky k metaforickému vyjádření lidských ctností i nectností: jsme pilní jako včeličky, líní, tlustí či špinaví jako prasata, prohnání jako lišky a stateční jako lvi. Skutečnost, že je to v přírodě leckdy jinak (král zvířat lev například raději ukradne kořist hyenám, než aby se namáhal lovit sám), nehraje roli.

Vyzdvížena je buď jedna dominantní vlastnost zvířete za současné ignorace vlastností ostatních, či se může dokonce jednat o čistou projekci bez racionálního základu. Jako projekční plátno slouží zvířata velmi dobře už proto, že nemluví a jejich mimika bývá jiná a zpravidla omezenější než naše.

Přijmeme-li, že zvíře v příběhu není vlastně zvířetem, ale antropomorfní bytostí, mnohé pochopíme a další nás přestane zarážet.

Zvíře jako symbol vlastnosti či stavu nemusí navíc vystupovat celé: postačí některý jeho charakteristický znak (například je to ježčí kůže, jinde kravská ohánka, oslí uši

nebo medvědí hlava). Zde již nemůže být pochyb o tom, že zvířecí podoba se vztahuje k člověku.

Lidská podstata zvířete vystupuje jasně též v případě, kdy je hrdina do zvířete začarován. Důvody zakletí mohou být různé. Někdy se jedná o trest za čin, jehož se hrdina dopustil, jindy jde jen o zlovůli toho, kdo kletbu vyslovil. A aby byla kletba zrušena, musí přijít někdo, kdo se k hrdinovi zachová hezky i v jeho zvířecí podobě, což je někdy poměrně jednoduché a jindy zase značně komplikované - v závislosti na rozpracování pohádky.

Ne všechna zvířata v pohádkách jsou ovšem zakletí lidé či symboly lidských vlastností. Některá jsou skutečně zástupci svého rodu. Jejich role pak bývá zpravidla trojí: mohou vystupovat jako hrdinovi pomocníci nebo nepřatelé; jsou-li vlastněna, vypovídají o sociální příslušnosti majitele. (více viz Koucká, P. *Psychologie dnes* č. 6 / 2005, s. 19–21, na českém portálu ekopsychologie vychází se souhlasem autorky. Dostupné na WWW : <http://www.vztahkpriode.cz>)

I velcí hrdinové zpravidla mívají své pomocníky. Mohou jimi být jak lidé, tak pohádkové bytosti i různá zvířata. Zvířecí pomocníci přitom často bývají obdařeni nadpřirozenými schopnostmi, znalostmi a vědomostmi, jež obyčejným smrtelníkům unikají. Příkladem pomocníka člověka je pohádka „O věrném papouškovi“.

Pomáhat mohou prakticky všechna zvířata, od mušek po koně. Často bychom přitom řekli, že se jedná o reciproční altruismus: hrdinovi pomáhá zvíře, kterému předtím pomohl on (nebo je alespoň „ušetřil“). (více viz Koucká, P. 2005)

Na druhé straně než zvíře-pomocník stojí zvíře-nepřítel. A nepřítele je třeba přemoci. Často se jedná o zvíře mýtické, ve skutečnosti neexistující (drak, stvůra). Může se ale jednat i o zvíře, které předkům - či jejich stádům - ve skutečnosti bylo nebezpečné.

Zvíře též může symbolizovat sociální příslušnost majitele: V našich pohádkových příbězích by Ježibaba zpravidla měla svého kocoura, princ koně. V pohádkách čínských má mandarín papouška, tesař se svou ženou ptáčky s bílými peřičky.

Zdravý a silný kůň vozí kromě soudců i jiné vysoce postavené hrdiny, kdežto chceli vypravěč zdůraznit nízké postavení hrdiny/neúctu ostatních k němu, posadí jej na koně starého, kulhavého, na osla či dokonce kozla, prase či kohouta. Vedle druhu zvířete zde hraje roli jeho barva: špatné postavy dostávají zvířata černé barvy, dobré bývají vlastníky zvířat bílých či plavých (například bílý papoušek, žlutý čáp).

Pro symboliku sociální příslušnosti někdy postačí i část zvířete (podobně jako u symboliky vlastností): v našich pohádkách mají čerti kopyto, rohy a oháňku, v čínských pohádkách zase bytosti nadpozemské (andělé a víly) mají křídla.

Zvířata někdy symbolizují také bohatství a některé pohádkové postavy touží po jejich vlastnictví. Jedná se o zvířata výjimečná, něčím zvláštní, často bývají zlatá: pták Ohnivák, slepice snášející zlatá vejce a podobně. V čínských pohádkách je to například zpívající žlutý čáp, díky kterému hostinský zbohatne.

3. PRÁCE S POHÁDKOU METODAMI DRAMATICKÉ VÝCHOVY

3.1 Principy dramatické výchovy

„Dramatická výchova **klade do středu procesu žáka, dítě.** „Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.“ (Marušák, 2008, s. 9)

„Dramatická výchova respektuje individualitu dítěte, člověka, staví na jeho zkušenostech, tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, hledat vztahy...“ „Zároveň však hledá při tomto respektování individuality i prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spoluproduci.“ „Pedagog v procesu hledá prostředky pro nalezení *jednoty individuálního a společného* v jejich prolínání, propojování, střídání.“ (Marušák, s. 28)

Důležitým principem dramatické výchovy je **činnostní pojetí vyučování.** Dítě se stává v probíhajícím procesu aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. Během dramaticko-výchovných aktivit dítě uplatňuje své zkušenosti a

zároveň získává zkušenosti nové. Prožívané činnosti se stávají **zážitkem**, který spolu s **prožitkem** přináší dítěti možnosti pro nalézání významu a smyslu.

„Specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a jevů) a experimentace s ním a improvizace.“ (Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s.11)

Zkušenost je princip, na jehož základě moderní dramatická výchova vznikla. Je to všechno s čím jedinec přišel do kontaktu. Tím, že člověk získává zkušenosti, vytváří si základ pro osobní postoje. Zkušenost má svůj význam nejenom v dramatické výchově, jelikož díky ní poznáváme situace, charaktery lidí, apod., ale je důležitá i pro vyučování jiných školních předmětů dramatickými metodami.

Dalším principem je **prožívání**. Prožitky mají všichni, i průměrní lidé i děti, které se z hlediska školního výkonu jeví jako průměrné. Patří k běžným situacím, pro každého je něco významného, pro každého je něco událostí jeho vnitřního života. (Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s.12)

Učení prožitkem má velký význam pro učícího se, jelikož se na učení podílí celá osobnost, její rozumová a citová složka. Jedinec může být skrze prožitek veden k sebehodnocení a sebeřízení.

Dalším principem je **hra**, což je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka v různých životních obdobích a v různé podobě. Je to svobodná a dobrovolná činnost, kdy svobodu hráčů zajišťuje i fiktivnost, umělost situace. Velký význam má její proces, ne výsledek. Každá hra má svá pravidla, která mohou platit v rámci konkrétní herní situace, v konkrétní skupině. Pravidla mohou být v případě dramatických her navenek velmi volná a jednoduchá, ale přesto závazná.

S hrou souvisí vstup do role, kostýmování a maskování. Role může být jen naznačena, kostým a maska mohou být zástupné, naznačené nebo jen pomyslné. Tajemství ovšem velmi úzce souvisí s dramatickostí, s řešením rozporů a konfliktů, se zkoumáním života a objevy o něm učiněnými. Průběh a výsledek hry není předem dán, působí tu riziko, náhoda, nevypočitatelnost a překvapení. (Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s.17)

Neopominutelným principem je **tvořivost**. Tvořivostí se rozumí schopnost a činnost, která se uplatňuje v umění i ve vědě, technice, praktických činnostech,

sociálních vztazích. Může a má se tedy uplatňovat nejen ve vybraných předmětech vyučování, zájmových činnostech, ale i ve veškerém vzdělávání a učení.

Princip, který se týká sociálního klimatu, atmosféry a obsahových složek je **partnerství**. To je spojené s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí. Dramaticko-výchovné činnosti by měly být věci skupinovou, a proto tedy vyžadují partnerství a kooperaci.

Dramatická výchova je založena na procesu od představ k vnějšímu projevu, výrazu. Je důležité rozlišovat, kdy se pracuje s reálnými vnějšími okolnostmi jako se zdrojem materiálu pro představy nebo kdy se hrou či cvičením rozvíjejí reálné psychické funkce a dovednosti, od případů, kdy hráč vstupuje do fikce, tedy do onoho „specifického způsobu chování vyvolaného imaginací“. Dramatika je tedy založena na principu **psychosomatické jednoty**.

Klíčovým principem dramatiky je **fikce**, fiktivní situace, hra „jako“. Člověk si vytváří jiný svět, vztahy, postavy a situace, v jejímž rámci jedná. Odpoutání se od své reálné situace má podstatný význam pro výchovu. Fikce poskytuje hráčům bezpečí, protože mají možnost jednat tak, jak by v životě nejednali. Ve hře nehrozí skutečné následky a vše lze vrátit, změnit a řešit jinak.

Základním mechanismem učení a také tím, čím se odlišuje dramatická výchova od ostatních oborů a předmětů je **hra v roli**. Člověk si v ní svou aktivitou osvojuje, zpracovává po svém a poznává jednání druhých. Tím se postupně dopracovává k poznání a pochopení motivů, prožitků, začíná se do nich vcítovat a rozumět jim. Člověk se stává chápavějším, tolerantnějším a komunikativnějším, stává se partnerem druhých.

Pokud má hra v roli hráči poskytnout poznání a být učním o životě a lidech, tak musí mít charakter **experimentu a průzkumu**. Je třeba se k tématům a námětům vracet a zkoumat, jaké různé možnosti řešení nabízejí, obměňovat je a hledat nová řešení prostřednictvím jednání. Důležitým prvkem hry je vracení, opakování nebo vytváření takových řad témat a námětů, aby určitý problém byl zkoumán z různých hledisek.

Princip, který prostupuje všechny části, podoby, typy a směry dramatické výchovy je **improvizace**. Umět improvizovat, znamená jednat bez přípravy a bez textu. Improvizace je důležitá pro život, neboť v životě musíme stále improvizovat, reagovat na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty. Improvizace je ovšem velmi účinná i ve vztahu k divadlu, k herectví. Improvizace ve fiktivní situaci je

typickým příkladem hravosti, neboť je „bez nátlaku a sankcí“. (Machková, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s.25-26)

3.2 Způsoby práce s pohádkou

Irina Ulrychová tvrdí, že pokud pracujeme s dětmi s pohádkami, je vhodné, používat skutečně originální texty pohádek, tak jak jsou uváděny v „pramenech“. S textem pak můžeme se skupinou dětí pracovat různými způsoby. K nejzákladnějším postupům patří tyto tři :

A)

Způsob, kdy učitel už rovnou počítá s tím, že skupina dětí se již s dějem pohádky seznámila dříve. Buď děti znají pohádku z vyprávění od rodičů, prarodičů nebo se s ní setkaly již v mateřské škole. S pohádkou se pak děti ale ještě v rámci dramatické lekce seznamují tím, že se jim znovu přečte , a to po částech a nebo v celku. Může být také pouze převyprávěna, tak se dětem znovu ožíví a vybaví děj pohádky. Mezi takové pohádky, které většinou již děti znají patří např.pohádky : O perníkové chaloupce, O kouzelném hrnečku, O kozlátkách a vlkovi.

B)

Dalším možným způsobem je seznámení se s pohádkovým dějem až po určité motivační činnosti, která by děti mohla připravit pro pozornější a vnímavější poslech. Po poslechu pohádky přichází na řadu aktivity, které vycházejí z konkrétního příběhu. Příkladem mohou být např. pohádky : Sůl nad zlato nebo Včelí královna.

C)

Třetí možnou variantou je situace, kdy učitel předpokládá, že děti příběh zatím neznají a k seznámení s příběhem dochází postupně po částech. Pokud se takto pracuje s textem, děti získávají příležitost samostatně text domýšlet a rozvíjet děj nebo některé jeho motivy. Dochází také tímto způsobem k práci s momentem překvapení, kdy situace děti nutí k tomu, aby bezprostředně reagovaly na okolnosti, které příběh nastoluje. Výhodou u tohoto způsobu je, že touha dětí dozvědět se, jak to bude dál, může být také velmi silným motivačním činitelem, který udrží dětskou pozornost delší dobu u tématu. (Ulrychová, I. 2000)

Učitel si vždy zvolí postup, který by chtěl ve skupině aplikovat. U každého dalšího použitého textu zvažuje, zda dá přednost komplexnímu emocionálnímu zážitku z poslechu příběhu jako celku, nebo zda se rozhodne pro čtení či vyprávění postupné. Vyprávění postupné dává větší možnost dětské tvořivosti a fantazii.

U čínských pohádek lze s větší pravděpodobností předpokládat, že je děti znát nebudou. Využila jsem ke svému projektu variantu postupného odkrývání příběhu.

3.3 Cíle lekcí využívající pohádku

Obecným cílem dramatických lekcí většinou bývá dovést děti k hlubšímu pochopení smyslu příběhů a skrze to i k lepšímu porozumění sobě samým a světu, který je obklopuje.

Hlavní cíle dramatických lekcí, ve kterých se pracuje s pohádkovým příběhem se týkají zejména :

- a) rozvoje dramatických dovedností, které mají velký smysl nejen samy o sobě, ale stávají se zároveň prostředky k poznávání významů obsažených v textu. Mezi tyto dramatické dovednosti můžeme zařadit například zvládnutí přirozeného pohybu skupiny v prostoru, respektovat partnery při hře, učit se spontánně vstupovat do role a akceptovat v roli i učitele apod.

- b) osvětlování jednotlivých konkrétních témat. Tato témata nesou v sobě příběh a ten může obohatit rozumový i citový život dětí, rozšířit hranice jejich poznání a pomoci je lépe včlenit do společnosti. Takovým příkladem může být třeba, ověřit si, jak zbrkllost komplikuje řešení problémů. Dále uvažování o lidských přáních, pořadí jejich důležitosti a důvodech, které k nim vedou, uvědomit si co lidem přináší práce, která je těší, atd.
- c) důležité jsou také cíle literární. Podpořit aktivní čtenářství, citlivost vůči čtenému a poznání, že čtení poskytuje jinak nerealizovatelné zážitky.

Nejen celé lekce, i každý dílčí krok má své drobné cíle, které se týkají určitých dovedností. Mezi tyto dovednosti může patřit soustředění, orientace v prostoru, vzájemně si pomáhat atd. Lekce se týkají také uvedení do tématu, seznámení s další částí příběhu, získání dalších informací o své roli, shrnout své poznatky atd. Důležité je i zkoumání témat, kdy si děti mohou domýšlet a konkretizovat třeba vliv nabízených kouzelných darů na budoucí život hrdinů, prožít, jak se cítí člověk, který se nějak významně liší od svého okolí, pocítit, jak obtížné je říci někomu, kdo nad námi má moc, nepříjemnou pravdu a další jiné situace. (Více viz kapitola Cíle projektu)

3.4 Čím je podmíněna délka dramatických lekcí?

Délka jednotlivých dramatických lekcí je podmíněna zejména :

- množstvím členů ve skupině. Je zřejmé, že čím více bude dětí ve skupině, tím déle času budeme potřebovat na každou aktivitu. Minimální hranice může být 8 členů, horní mezi 15 až 25. Záleží na konkrétním učiteli, jak danou skupinu zná a zda třeba bude schopen pracovat i s více početnou skupinou.
- rozsahem zkušeností, které účastníci mají. Zde jen velmi ztěží dopředu čas odhadneme, protože ty děti, které jsou méně zkušené, věnují například přípravě pro improvizaci daleko méně času, než děti zkušenější. Je to tím, že mají méně nápadů

nebo jim přijde první nápad ihned ten nejvhodnější. Jindy jim naopak trvá déle, než si ujasní pravidla.

- záleží také na tom, kolik se ve skupině objeví nápadů. Bylo by dobré, kdyby každé dítě mělo možnost vyjádřit své myšlenky.
- velmi podstatný je také zájem, se kterým skupina pracuje. Může se stát a učitel by s tímto případem měl také počítat, že děti některá témata, či aktivita tak vtáhne do děje a budou chtít nějakým způsobem činnost dále rozvíjet. Tím se samozřejmě změní časový rozvrh lekce. Může dojít naopak k opačnému procesu, kdy děti nebudou zvláště zaujaté tématem, nebo činností, budou se špatně koncentrovat a naopak se třeba předpokládaná doba zkrátí. Na to vše by měl být učitel v dramatické lekci připraven.

3.5 Co je potřeba pro kvalitní práci v lekcích dramatické výchovy

- Důležitým prvkem pro lekci je atmosféra ve skupině. Atmosféra by měla být přátelská a každý člen by se měl cítit ve skupině bezpečně. To vše by mělo být postaveno na vzájemné důvěře a partnerství. Každé dítě by mělo mít prostor k vyjádření svého názoru, a to bez jakékoliv obavy ze zesměšnění nebo jiných negativních poznámek ostatních členů. Skupina může mít stanovená různá pravidla, která dodržují jak děti, tak učitel.
- Základem pro dramatickou práci je určitá smyslová představitivost, aby děti byly systematicky zvyklé rozvíjet smyslové vnímání, a to nejenom v případě dramatické výchovy, kdy naslouchají pravidlům her a jiných aktivit.
- Aby byly děti schopny koncentrace, je potřeba, aby témata byla pro ně zajímavá. Aktivity v průběhu lekce by měly děti zaujmout, proto je potřeba vybírat pro děti témata, která je něčím upoutají.
- Děti potřebují také určitou motivaci. Zejména v úvodní části lekce, je potřeba děti nějakým způsobem motivovat. Taková motivace může mít mnoho podob. Učitel může využít výrazného čtení úvodu pohádkového příběhu, může vést s dětmi diskusi na téma, kdo by chtěl být jakou postavou v pohádce. Motivovat můžeme děti také různými předměty, obrázky, popřípadě ilustracemi

pohádek. Pro motivaci se dá použít také různé vlastní zkušenosti s určitou problémovou situací nebo vytvoření nějakého pohádkového lesa, či jiného prostředí.

- Dalším důležitým momentem je způsob našeho zadávání instrukcí. Konkrétně s tímto zadáváním mívají problémy začínající učitelé, kterým chybí zkušenosti. Děti by měly jasně pochopit, co se bude v následujících chvílích dít. Instrukce by tedy měly být formulovány jasně, přesně, stručně. Děti by měly mít prostor pro případné dotazy k upřesnění si případných nejasností.
- Při lekci je nezbytné, aby se střídaly činnosti, které pomáhají dětem déle udržet pozornost. Činnosti by se měly střídat tak, aby nebyly pouze verbální, ale zapojily se i činnosti pohybové. Střídat by se měly také situace s dramatickým napětím se situacemi odlehčenými. Pracovat by měly děti nejen individuálně, ale také skupinově, což se v dramatické lekci předpokládá. Prožitky by se měly střídat věcnými informacemi a řízené hry naopak hrami spontánními. Takových protikladných momentů je velká řada.
- Přestože pracujeme s příběhem, je potřeba velkou část lekce věnovat pohybovým aktivitám. To zvláště platí pro mladší děti. Čím je věková kategorie dětí nižší, tím je potřeba zajistit pohybových činností více. V nejlepším případě je dobré zapojovat tyto pohybové činnosti v rámci tématu, tak aby nepůsobily jako přestávky, ale byly zařazeny v rámci příběhu, se kterým se právě pracuje.
- Je dobré děti seznámit s různými možnostmi řešení určitých momentů. Přejdeme vzájemnému kopírování a pokud děti improvizují předvádí pak to samé, co jejich kamarád. Řešením může být práce ve skupině, kdy si mohou vyzkoušet různé situace s jinými nápady, které tak mohou společně prozkoumat. Vyhňeme se tím tak stereotypnímu jednání, které postrádá změnu a gradaci.
- U menších dětí někdy dochází ke splynutí reality a fikce, proto je třeba dbát na toto rozlišení. Dobré je stanovit si jasné rozdíly mezi hrou a skutečností.
- Může se stát, že v počátku práce dojde k některým neúspěchům. To však k této profesi patří a není dobré se jimi nechat hned odradit. Učitel by měl vycházet z toho, co už děti umí, znají a také z jejich zkušeností. Vždycky je možné nahradit aktivity jednodušším způsobem a důležité je mít takové požadavky, které odpovídají vyzrálosti skupiny.

- Lekce si žádají tvořivého a citlivého učitele, který je na výuku dramatické výchovy odborně připraven, který má elementární znalosti a dovednosti z oboru divadla a zná základy teorie dramatu a divadla.
- Důležitý je také herní prostor. Lze využít třídy, kde se po odklizení některých lavic vytvoří prostor pro aktivity, nebo je ideální speciální místnost pro hodiny dramatické výchovy.
- Herní prostor si žádá také své vybavení. Vhodný je koberec, který by měl být čistý, aby se po něm mohly děti bez problémů a zábran pohybovat. Koberec nemusí být vždy podmínkou, ale je důležité, aby byla podlaha teplá.
- K některým činnostem učitel využívá různých rekvizit a pomůcek, proto je potřeba mít dispozici určité vybavení, jako jsou např. polštářky, magnetofonový přehrávač, Orffovy nástroje, šátky apod.

3.6 Rozbor textu z hlediska dramatické výchovy

3.6.1 Co obecně nabízí literatura dramatické výchově

Literatura jako východisko dramatické výchovy nabízí širší životní zkušenost, než mají a mohou vyprodukovat učitel i hráči, obsahuje ztvárněnou životní zkušenost „lidstva“, obsahuje téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty. Umožňuje proto vhled do nepřehledného množství dějů a situací, vcítění do nejrůznějších postav, jejich vlastností, charakterů a postojů. To je důvod, proč vede i k chápavým a tolerantním postojům k lidem a životním zkušenostem obecně. Literatura ulehčuje člověku sebepoznání prostřednictvím někoho druhého, tím myslím postavy, umožňuje nahlédnout na svoje subjektivní postoje pod jiným zorným úhlem a tím je doplňuje, rozvíjí nebo naopak reviduje či odstraňuje způsobem, který nezraňuje. Určitým způsobem usměrňuje nežádoucí a jedince poškozující postoje a rozvíjí postoje, které jsou životně cenné. Literatura určitě přispívá k naplnění cílů dramatické výchovy.

3.6.2 Úskalí práce s literaturou

Literatura vyžaduje od učitele značnou sečtělost, znalost příslušné literatury a její pravidelné sledování. Kromě toho také dlouhé hledání toho, co učitel zná či dosud ještě nezná. Aby učitel spoléhal na poznatky z dřívější četby, je spíše nevhodné. Tyto poznatky mohou učitele spíše orientovat při jeho úvaze, kde začít hledat potřebnou předlohu, ale většinou nestačí k tomu, aby dokázal poznat, že právě toto dílo je dobré k splnění aktuálních cílů. Učitel podle toho nemůže ani posoudit, zda dílo nabízí možnosti konkrétního způsobu práce s ohledem na zájmy a potřeby konkrétní skupiny. Nevhodným se také může projevit spoléhání na vlastní dětskou čtenářskou zkušenost. Většinou z ní zůstávají v paměti jen subjektivní dojmy nebo jednotlivá fakta. Mimo nároku na schopnost rozboru a úpravy a vedle možnosti špatné volby hrozí také nebezpečí, že učitel přecení kritérium literárních hodnot na úkor hodnot dramatických. Dramatická práce může velmi dobře literaturu využívat a vycházet z ní, ale to však neznamená, že její hodnoty a nároky jsou stejné jako hodnoty literární. „Jestliže má být literatura v dramatické výchově nejen obohacením, ale i usnadněním práce, záleží na poměru prvků literárních vůči prvkům dramatickým a na tom, zda přestavbou struktury díla nebude poškozena nebo dokonce popřena jeho podstata.“ (Machková, E. 1998, s. 129)

E. Machková (Machková, E. 1998, s. 129-131) při výběru literatury považuje za vhodné se vyhýbat těm dílům, literárním žánrům a druhům, které se nejlépe uskutečňují čtením, případně přednesem a v jejichž struktuře převažují tyto znaky:

1. lyrika (nesyžetový druh literatury, který neobsahuje dramatické situace nebo situace, které se mohou v dramatické změnit, aniž by utrpěla jejich podstata)
2. idyličnost (idyličnost většinou souvisí s umístěním děje na venkov, do přírody)
3. převaha psychologie v charakteristice postav (tj. jsou přímo líčeny vnitřní pochody, nejen vnější projevy chování a jednání, a to zejména složité, nejednoznačné, případně i vnitřně rozporné)
4. převaha dekorativních prvků (dekorativní styl se orientuje především na prostředí a okolnosti)

5. převaha dějů lidských, ale nedramatických (jsou to příběhy, v nichž nedominují mezilidské vztahy a jejich řešení v ději, ale vztah člověk-příroda, člověk-hmota, člověk-nástroj)
6. převaha věcných prvků a informací (tj. líčení přírody, rostlin a zvířat, krajín a měst, hmotného prostředí, staveb, techniky a technologie a postupů různých lidských činností)
7. časové hledisko (pro dramatické pracování se nehodí časově rozsáhlé děje, které vypouštějí konkrétní jednání jedinců)
8. hromadnost dějů (pro dramatickou práci nejsou vhodné děje které se neodehrávají jako situace, konflikty a vztahy jednotlivců, ale celých velkých skupin lidí – národů, společenských tříd, často se vyskytují v odborné literatuře a historické próze)
9. náročnost a stylizovanost jazyka, hra se slovy (jsou to literární díla, v nichž je v hierarchii prvků velmi zdůrazněna práce s jazykem a jeho stylizace, která spoluvytváří identitu díla, bez níž by nebylo tím, čím je)
10. asociativní metoda (asociativní metoda toho typu, jaká je klasicky uplatněna v Alence Lewise Carrolla, ale také v Nezvalově nebo Vyskočilově Malém Alenáši, činí dramatické ztvárnění mimořádně obtížným, protože děje, situace, epizody těchto děl jsou k sobě řazeny na principu volných asociací snového typu, chybí tedy příčinná vazba mezi nimi)
11. filozoficky laděná literatura

3.6.3 Co může poskytovat literatura v dramatické výchově

Literatura poskytuje v dramatické výchově větší bohatství podnětů než náměty neliterární, postihuje život v celistvosti, a proto je bohatší. Obsahuje i prvky, podněty, které by se při práci podle námětu v dramatické hře vůbec neprojevily. Sebevynalézavější autor námětů improvizací, sestavovaných úzce účelově a obsahujících jen ty prvky, jejichž rozvíjení učitel právě sleduje, zpravidla neprojeví ani zdaleka tolik invence fabulační a charakterizační jako dobrý či vynikající autor – umělec. Dramatická výchova vycházející z předlohy doplňuje a rozvíjí školní literární výchovu a obohacuje ji, protože poskytuje to, co většinou chybí transmisivnímu způsobu

výuky literární historie a teorie, založenému na faktografii a kvantitě. Literatura v dramatické výchově je schopna vést ke čtenářství, a to především kvalitativně, neboť přispívá k pochopení čteného, znalosti o literatuře rozšiřuje hlubším, detailnějším a tvořivějším způsobem poznávání konkrétních děl.

3.6.4 Improvizace podle literatury

Na rozdíl od improvizací na základě zvolených námětů může u improvizace podle literatury hrozit nebezpečí omezování tvořivosti a samostatného, originálního řešení. To v těch případech, kdy se literární předloha chápe jako závazná, zejména u tzv. dramatizací, předpokládajících závaznost děje a jeho vyústění, charakterů, a dokonce textace dialogů s doplněním vypravěčského partu v těch pasážích, které nelze (údajně) dramaticky předvést.

Pokud tedy hovoříme o improvizaci podle literatury, máme na mysli skutečnou improvizaci se všemi jejími vlastnostmi a funkcemi. Znamená to, že literární dílo, všechny jeho prvky, jsou východiskem tvořivého, originálního zpracování. Někdy bude příběh literárního díla hrán v podstatě tak, jak byl napsán, jindy bude jeho struktura více či méně narušena nebo opuštěna a rozvinuta jinak, v některých případech bude dokonce literární dílo jen podnětem k vzniku příběhu zcela nového.

(Machková, E. 1998)

3.6.5 Z jaké literatury lze čerpat

Z literatury lze volit díla, která dávají možnost rozvinutí buď jen jednoho prvku (charakterizace, pohybu, činnosti), nebo drobné dějové epizody (počáteční konflikt), příběhu se zápletkou, nebo celé hry. Zdrojem proto mohou být všechny literární žánry, jakéhokoli rozsahu (od čtyřverší po román), původu (lidová slovesnost i umělá literatura, domácí i překladová, současná, starší i stará).

Nejvhodnější literární předlohou pro dramatickou výchovu jsou prózy v rozměru povídky či pohádky, z rozsáhlejších literárních děl ucelený úryvek nebo epizoda

cyklicky uspořádané prózy, jejíž jednotlivé části jsou spojeny postavou nebo prostředím, ale obsahují přitom ucelený a uzavřený děj. Rozsah zvoleného literárního díla je ovšem kritériem relativním, konkrétní rozhodnutí závisí jednak na času, který je dané aktivitě vyhrazen, jednak na věku hráčů a jejich zkušenostech.

Nezastupitelné místo mezi literárními předlohami má lidová (folklorní) pohádka. Její význam je především v její jednoznačnosti, která je pro dítě cestou k poznání a porozumění životu kolem sebe. Tato jednoznačnost se projevuje i v jednoznačnosti morálky. Na rozdíl od moderní dětské literatury se pohádky zabývají základními existenciálními otázkami člověka, na něž dítě hledá odpověď. Jsou to otázky života a smrti, stárnutí rodičů a střídání generací, otázky dobra a zla a jejich zdrojů v lidské přirozenosti, úzkosti z oddělení od jistot rodiny, problémy osobní jistoty a víry v budoucnost. Lidová pohádka tedy nabízí hodnoty a umožňuje přitom uplatnit v náležité míře dramatický prvek.

Velkou skupinou žánrů a oblastí literatury, která může být vydatným zdrojem předloh, jsou mýty, báje, eposy, legendy a hrdinské příběhy. Jsou dostupné často jak v původní podobě, tak v převyprávění pro děti a mládež. Většina z nich nabízí bohatou škálu konfliktů, na nichž lze založit dramatickou aktivitu, i univerzálních témat.

Vhodnou látkou mohou být i bajky, pro menší děti zvířecí pohádky a také příběhy s dětským či dospělým hrdinou.

3.6.6 Způsoby práce s předlohou

S literární předlohou můžeme pracovat různými způsoby. Dílo lze pojmout v celé jeho šíři, tzn. v dramatu maximálně zohlednit prostředí, postavy, zachovat děj, kompozici apod., nebo lze z díla převzít jen určitou část, to znamená téma, motiv, děj, situace, postavu, konflikt nebo i samotnou myšlenku. S celou knihou nebo jen jejími částmi se dá pracovat různými způsoby. Můžeme s nimi pracovat v jejich původní podobě se zachováním kontextu literárního díla, nebo slouží pouze jako inspirace, následována volnou fabulací podle příběhu, jako východisko či impuls k dalšímu rozvíjení, dotváření, prohlubování. Podle těchto způsobů pak drama získává podobu

strukturovaného dramatu, příběhového dramatu nebo improvizování podle příběhu. Literárním východiskem nemusí vždy být pouze text, můžeme stejně tak dobře využít ilustrace. Strukturované drama, jehož základem je problém, potřebuje příběh více přizpůsobit svým potřebám.

3.6.7 Rozbor textu z hlediska využití v dramatické výchově a z hlediska skupiny

Pokud se rozhodne učitel použít literární dílo jako východisko pro dramatickou výchovu, je důležité, aby na samém počátku své práce provedl literární rozbor díla (případně jeho části – pohádka). Literární rozbor se týká roviny jazykové, kompoziční a tématické. Měl by si uvědomit širší souvislosti textu, zorientovat se v předloze, uvědomit si, co všechno nabízí, co může převzít nebo co je třeba pozměnit apod. Důležité je posoudit literární předlohu s ohledem na budoucí účastníky (možnosti, zájmy, zkušenosti, dovednosti). Dále je třeba před sestavováním lekce či projektu potřeba zjistit, jakou čtenářskou zkušenost s konkrétním literárním dílem děti mají – jestli předlohu hráči znají, nebo ji zná jen určitá část (např. jeden hráč). Při přípravě je třeba předvídat možný vývoj dramatu v akci, postoje hráčů a zohledňovat tak všechny možné přístupy, aby nebyli násilně manipulováni. (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s.51 – 52)

Důležitá je aktuálnost a přitažlivost témat, která předloha nabízí, jejich vhodnost pro příslušný věk a zkušenost hráčů jednotlivě i v kontextu skupiny. Text by měl uspokojit dětské potřeby sociální, mentální i emocionální. Text by měl řešit problémy dětí a zároveň nést určitou nadčasovost, sahát trochu dále, aby měly stále co objevovat, tak se stává text pro děti zajímavým a originálním. To, co pro dospělého člověka může být velice známé, je pro děti nové a objevem. Téma by měla nabídnout hráčům nové myšlenky, obohatit jejich myšlení a citění, měli by se díky nim dozvědět něco důležitého nebo zajímavého o životě. To je také hlavním cílem dramatické výchovy, poznání života a toho, co znamená být člověkem.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Příprava projektu

V praktické části diplomové práce použiji některé mnou vybrané pohádky z literární předlohy „*Vrch čajové konvice*“ . Základním principem projektu je bližší seznámení a pochopení příběhů, které mohou obohatit jak citový tak rozumový život dětí. Tyto příběhy samy o sobě nabízejí různá témata.

Budu se soustřeďovat na prozkoumávání témat jednotlivých příběhů, které mají stále co říci k vysvětlení některých situací v lidském životě, lidském osudu a člověčích možnostech s tímto osudem bojovat. Děti si mohou domýšlet a prožít, jak se cítí člověk, který se nějak významně liší od svého okolí, pocítit, jak obtížné je říci někomu, kdo nad námi má moc, nepříjemnou pravdu a další jiné situace.

Chtěla bych podpořit schopnost a ochotu spolupracovat, sdílet zážitky a pocity a tím zároveň pozitivně ovlivnit vztahy ve skupině.

Zaměřím se na rozvoj hereckých technik a schopnosti vlastního vyjadřování pomocí slova a těla. Projekt by měl podpořit fantazii a tvořivost, měl by poskytnout dětem více příležitosti zahrát si různé role v rámci hodin dramatické výchovy.

Snažila jsem se dát dětem prostor pro předvídání dějů a jejich samostatné dotváření. Nejen celé lekce, ale i každý dílčí krok má své drobné cíle, které se týkají určitých dovedností. Mezi tyto dovednosti může patřit soustředění, orientace v prostoru, vzájemně si pomáhat atd.

V rámci projektu budu pracovat se skupinou druhé a třetí třídy ve věkovém rozmezí od sedmi do desíti let.

2. Cíle projektu

Cílem rozumíme „předpokládaný výsledek procesů, které budou v dramatické výchově aktivovány prostřednictvím metod, tedy zejména určitou proměnu výchozího stavu žákovy osobnosti ve stav odlišný díky proběhnuvším procesům učení.“ „K naplnění cílů docházejí metody typické pro dramatickou výchovu cestou navození přímé modelové zkušenosti.“ (Valenta, 1997, s.46)

2.1. Obecné cíle projektu

A. Pro diplomovou práci :

Vysvětlit jaký význam má pro děti pohádka a proč je pro děti důležitá. Nalézt zdroje pro lekce dramatické výchovy. Ukázat různé způsoby práce s literárním textem a jak lze s pohádkou v lekcích dramatické výchovy pracovat. Nalézt vhodná a přitažlivá témata a oblasti životních zkušeností, které pohádky postihují. Zjistit, zda jsou pro děti zvolená témata sdělitelná prostředky dramatické výchovy. Dalším cílem je také motivovat dnešní děti mladšího školního věku ke čtení pohádek a představit jim samotnou knihu.

B. Pro žáky :

- a. v oblasti kognitivní : schopnost uvažovat o logice příběhu a předvídat příběh
- b. v oblasti afektivní : podpořit aktivní čtenářství, citlivost vůči čtenému a poznání, že čtení poskytuje jinak nerealizovatelné zážitky, pozitivně ovlivnit vztahy ve skupině, zejména podpořit schopnost a ochotu spolupracovat, sdílet zážitky a pocity
- c. v oblasti psychomotorické : rozvoj hereckých technik a schopnosti vlastního vyjadřování pomocí slova a těla, podpořit fantazii a tvořivost

2.2. Dílčí cíle projektu

Další cíle projektu, které vyplývají z povahy projektu, z použitých metod a technik, nebo z podstaty dramatické výchovy vůbec. (Klasifikace cílů podle Valenty 1997, s. 46 – 47)

Úkoly projektu z hlediska výchovného :

- a. V oblasti **individuálně psychické** projekt rozvíjí
- řečové schopnosti (žák kultivuje svůj mluvený projev, zvládá základy správné artikulace, rozvíjí slovní zásobu, zejména v oblasti vyjadřování citů a nálad)
 - soustředění a zaměření (žák je schopen udržet zájem a nevnímat při práci rušivé jevy)
 - logické uvažování v rámci příběhu, rozvíjí konstruktivní a kritické myšlení při řešení problémů, konfliktů v dramatické hře (žák je schopen klást smysluplné otázky týkající se problému, posuzovat různé varianty řešení)
 - představivost a fantazii (žák uplatňuje představivost a fantazii, ve hře dovede uplatnit své nápady)
 - emocionalitu (žák dochází k pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, zdravě je uvolňuje)
 - tvořivost (žák je schopen přistoupit na jiné než vžitě postoje a hodnocení či mechanismy chování)
 - sebepoznání (žák prověřuje své vědomosti o sobě, uvědomuje si cenu svou a svá omezení)
 - sebedůvěru a dobré sebevědomí (žák má možnost projevit se před ostatními a uvědomit si své místo mezi nimi, pozn. : příležitost pro děti nejisté i egocentrické)
 - schopnost ovládat své chování v zájmu skupiny, upevňuje svou psychickou a fyzickou sebekontrolu, dodržuje pravidla her i mezilidského chování
 - schopnost zaujímat postoje (žák je schopen zaujmout postoj v rámci dramatické hry a prozkoumávat a ujasňovat si tak osobní postoj ke zvoleným tématům)
 - schopnost převést naučené do svého života, chápe souvislosti mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním u sebe i u druhých, porozumí symbolům

b. V oblasti **sociální** projekt rozvíjí

- komunikační schopnosti (žáci jsou schopni vnímat, přijímat, dekodovat a interpretovat signály, vytvářet plán vlastního sdělení, efektivně komunikovat, vést dialog i aktivně naslouchat, pokouší se srozumitelně sdělit svoje myšlenky, postoje a pocity)
- sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu (žáci jsou schopni vnímat druhé – jejich pocity, motivace jednání, jejich stanoviska, učí se sdílet společné aktivity a také společné prožívání), pozn.: drama dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech a podívat se zevnitř – vede k objektivnějšímu a citlivějšímu chápání druhých
- kooperaci a schopnosti pomoci (žáci dokáží pracovat ve skupině, aktivně se podílet na společné tvorbě, dovést ji do konce, jsou schopni podřídit se zájmu skupiny, umí poskytnout prostor názorům druhých a učí se je respektovat, jsou schopni změnit úhel pohledu a nahlédnout na situaci/téma/problém z pozice někoho jiného)

c. V oblasti **etické** projekt rozvíjí

- vnímavost vůči existenci etických problémů (žáci uvědomují existenci etických problémů)
- postoje k etickým otázkám adekvátní pozitivní společenské morálce (žáci se snaží vnímat etické otázky vážně a v pozitivním duchu)
- schopnosti analyzovat a řešit etické problémy (žáci se zajímají o příčiny a důsledky lidského jednání v určitých situacích)
- hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie (žáci se snaží uvědomit si hodnotu života, svobody, víry, lásky)

d. V oblasti **umělecké** projekt rozvíjí

- schopnost vnímat kvalitu literárního a výtvarného díla
- schopnost vytvářet děje (žák umí smyslně a logicky předjímat možný průběh děje nebo příběhu v souladu s informacemi, které má k dispozici)
- schopnost hrát v roli (žák je schopen rolové hry)
- schopnost improvizovat v dramatické situaci (žák dovede adekvátně reagovat na nečekané podněty v rolové hře, zachovat logiku situace, prostředí i postavy)
- estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost (žáci dokáží kresbou vyjádřit určité informace, pochopí, že čtení uměleckého textu přináší zážitky)

Cíle projektu z hlediska **vzdělávacího**:

V dramatické výchově rozvíjí :

- dovednosti v dramatické oblasti (žák je schopen přijmout učitele a spolužáky v roli, zvládá jednodušší i složitější techniky – živé obrazy, narativní pantomimu, kolektivní postavu, alej svědomí, připravenou improvizaci)
- osvojení hry v roli, dramatická jednání (žáci jsou schopni svým chováním zobrazit vnitřní stavy a emoce za sebe i za postavu, přijímají hru a respektují její pravidla a hranice)
- jednání v přirozené improvizaci s dramatickým konfliktem (žáci dovedou vytvořit jednoduché etudy tak, aby měly jasný začátek, vývoj a zřetelné zakončení)
- smysl pro gradaci (někteří žáci si uvědomují pojem a funkci gradace a kontrastu, dovedou je použít)
- schopnost výrazu pohybem (všichni žáci kultivují své pohybové vyjadřování)
- schopnost komunikovat verbálně i neverbálně (všichni žáci dokáží vědomě hlasem i pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznají je v chování druhých)
- schopnost zvládnout dramatický prostor (všichni žáci umí využít prostor s ohledem na jeho možnosti a na podstatu dramatické činnosti a svůj záměr)

- vztah k divadelnímu umění (žáci se setkají s podstatou divadelní práce – hrou v roli, dramatickou situací, dramatickým dialogem, scénografií jako organizací prostoru, s hudbou apod.)
- vytvářením inscenace se učí rozumět divadlu jako dobrý, vnímavý a chápavý divák (všichni žáci získají zkušenosti s diváctvím, s přípravou prostoru pro dramatickou akci)
- povzbuzení zájmu o slovesné umění, jeho hlubšímu porozumění (většina žáků projeví zájem o představené literární dílo)
- znalost nových technik (všichni žáci poznají a zvládnou nové techniky)
- improvizací dovednosti (všichni žáci si procvičí samostatné tvořivé myšlení při hře, která nemá jasná pravidla a přináší nečekané situace)
- stavba a členění dramatu jsou také dobré k tomu, že v hráčích rozvíjí smysl pro tvar a temporytmus (někteří žáci jsou schopni uvažovat o významu tvaru pro umělecké dílo)

V těchto cílech se naplňují některé myšlenky RVP, pokrývají především oblast klíčových kompetencí.

2.3 Charakteristika skupiny I.

Skupina dětí je poměrně početná. Vzhledem k faktu, že dětí je v této třídě dvacet pět, měla jsem z realizace projektu mírné obavy, skupina mě však mile překvapila, spolupracovala velmi dobře. Jsou to děti ve věku 7-8 let (druhá třída), kterou jsem měla možnost poznat již při praxi dramatické výchovy a při souvislé pedagogické praxi. To, že jsem měla možnost děti více poznat, považuji za velké plus. Nejenom, že jsem měla dostatek času poznat skupinu trochu blíže, jak pracují, reagují, komunikují mezi sebou, ale naopak skupina si mohla také zvyknout na mne a můj styl práce. S touto skupinou jsem tedy pracovala již v průběhu praxe dramatické výchovy a vzhledem k tomu, že jsem byla ze spolupráce dětí nadšená, rozhodla jsem se připravit si část projektu pro tuto skupinu.

Ve třídě je sedm dětí s diagnostikami DYS a dvě děti lehce hyperaktivní. Na skupině je však zřetelně vidět, že pokud je prací zaujata, všechny děti pracují na maximum a nikdo se vzájemně neruší.

Je to druhá třída, jejich dramatické dovednosti nejsou na vysoké úrovni, přesto je poznat, že jsou děti na tuto práci zvyklé. Paní učitelka s nimi využívá metody a techniky dramatické výchovy v rámci vyučování. Ona sama také vede ve škole kroužek dramatické výchovy, který několik dětí z této skupiny navštěvuje, tyto děti jsou velkou motivací a řekla bych tahouny pro celou třídu. Skupina je velmi komunikativní a vládne přátelskou atmosférou, což při své práci velmi oceňuji.

Třída je ze Základní školy Slovenské. Škola se zaměřuje mimo jiné zejména na vyrovnané vztahy mezi žáky a učiteli a poskytuje speciální způsob výuky žákům se specifickými poruchami učení.

Školní vzdělávací program vychází z obecných vzdělávacích cílů a kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a z koncepce, která vznikla pětiletou snahou o inovaci pedagogického procesu a života školy celkově.

Název programu „Úspěch pro každého“ vyjadřuje hlavní myšlenku vzdělávacího programu – umožnit každému vyniknout podle jeho nadání a schopností. Rovnocenná péče je poskytována jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žákům nadaným. Škola propaguje otevřenost školy všem dětem, rodičům i veřejnosti.

Velkou pozornost věnuje škola volno-časovým aktivitám žáků. Dětem je každoročně nabízeno přibližně třicet pět zájmových kroužků. Vedení těchto kroužků se věnují především pracovníci školy. Škola nedisponuje dramatickou výchovou jako samostatným vyučovacím předmětem.

2.4 Charakteristika skupiny II.

Skupina se skládá z jednadvaceti dětí ve věku 8-10 let (žáci 3. ročníku). Tato třída je vedena paní učitelkou s aprobací dramatické výchovy. Paní učitelka zde působí zatím krátkou dobu, přesto je znát, že metody a techniky dramatické výchovy jsou součástí vyučování, což se také odráží na dramatických dovednostech skupiny.

Ve skupině jsou dvě děti s nadprůměrnou inteligencí, jeden chlapec s diagnostikou hyperaktivity a tři děti s diagnostikou dyslexie. Jsou to informace, které jsem získala od

paní učitelky, neboť při práci s dětmi jsem nezaregistrovala překážky či jiné komplikace, které by s těmito diagnostikami souvisely.

Děti zvládají základní techniky dramatické výchovy a jsou schopny velice rychle přijímat nové techniky či jejich obměny. Tuto skupinu jsem neznala tak dobře, jako skupinu I., ale znala jsem lépe jejich paní učitelku, než paní učitelku u skupiny I. Vzhledem k přátelské atmosféře v této třídě a paní učitelce, která mi ve všem vycházela vstříc, se mi se skupinou pracovalo dobře.

Problémy dětem nečinilo ani přijetí hry v roli a učitele v roli. Převážná část skupiny neměla problém hrát před ostatními, naopak se ráda projevovala.

Skupina vyžadovala časté střídání činností a dynamičtější pohybové aktivity. Některé děti rády diskutovaly o problémech, které vyplývaly z příběhů, ale i o problémech, které se vyskytly v rámci skupinové kooperace. Při těchto diskusích však některé děti mívaly problémy s udržení pozornosti a koncentrace.

Třída je ze Základní školy Londýnské. Škola vychází ze školního vzdělávacího programu - Svobodná základní škola. Základními pilíři vzdělávacího programu je mimo jiné integrace výuky jednotlivých předmětů, která má žákům umožnit pochopit svět v co nejširších souvislostech. Dále partnerský vztah mezi učitelem a žákem, rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace žáků v pracovním týmu a program prevence proti vlivu nežádoucích jevů na žáky a podpora jejich pozitivního sociálního citění.

Stejně jako na Základní škole Slovenské ani zde není předmět dramatické výchovy zařazen jako samostatný předmět. Záleží na samotných učitelích, jak dramaticko-výchovné metody zařadí do vyučovacího procesu.

4. PROJEKT

4.1 LEKCE 1

A. Popis lekce:

- a. Název pohádky: O věrném papouškovi
- b. Hlavní téma: věrnost
- c. Vedlejší téma: cesta, vypětí sil, úsilí, nemoc, samota, neodlučitelnost, láska
- d. Hlavní cíle: seznámení s literárním dílem a čínskou pohádkou, rozvíjet schopnost vlastního vyjadřování pomocí slov a pohybu těla, rozvíjet schopnost spolupráce
- e. Vedlejší cíle: seznámení s čínskou hudbou, podpořit rozvoj společného i samostatného rozhodování, rozvoj a podpora společné i skupinové diskuse, podpořit rozvoj fantazie, vnímání a představivosti, seznámit skupinu s pojmy: „mandarín“ a „dynastie“, ověření, zda znají děti hlavní město Číny, umět se dohodnout a diskutovat mezi sebou, pochopení pohádkového děje, umět se vyjádřit ke své práci, vyjádřit jak pozitivní hodnocení, tak i negativní hodnocení, pokud se někomu např. něco nedařilo podle jeho představ
- f. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: samotná kniha, CD-přehrávač, CD s čínskou hudbou, papíry a pastelky
- g. Časová dotace : 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

h. Skupina : práce se skupinou I. (II. třída ZŠ Slovenská)

B. Scénář:

1. Zahřívací aktivita - „Na lovce papoušků“

Zadání pro skupinu : „Tato hra je založena na principu honičky. Všichni se proměníte v papoušky a jeden člen skupiny bude zvolen za lovce papoušků. Lovec papoušků se snaží chytit co nejvíce papoušků a jakmile jednoho chytí, strčí ho do své klícky, to znamená, že polapený papoušek se chytne lovce za ramena a nyní tedy chytají oba dva. Pokud teď tato dvojice chytí dalšího papouška, i ten se chytne toho druhého za ramena a nyní chytá již trojice. Pokud tato trojice uloví dalšího papouška, trojice se rozpadá a zůstává chytat pouze samotný lovec papoušků, a to ten poslední, kterého ulovila společně celá trojice. Ten samý průběh se opakuje.“

2. Chůze v prostoru s hudbou

Zadání pro skupiny : „Snažte se chodit po prostoru tak, abyste zaplnily celý prostor třídy, během chůze si představujte, kde se asi teď právě můžete nacházet, když slyšíte tuto hudbu?..“

Tato aktivita probíhá simultánně, pracuje celá skupina najednou. Učitel použít během této aktivity k chůzi asijskou hudbu, aby si děti mohly lépe vybavovat, kde se asi teď právě nachází.

3. Diskuse o pocitech z poslechu hudby

Otázky pro skupinu : „Kde jste se právě nacházely, když jste slyšely tuto hudbu? Jaké pocity ve vás vyvolávala tato hudba, co vám připomínala?“

Aktivita probíhá formou společné diskuse v komunitním kruhu na koberci.

4. Uvedení do děje a seznámení s prostředím čínské pohádky

Zadání pro skupinu : „Znáte tuto knihu? Seznámím vás s pohádkou, která je právě v této knize, pohádka je z Číny. Víte, co znamená slovo dynastie?“

Učitel čte úvodní část pohádky :

Kdysi u Perlové řeky, žil za dynastie Qing vzdělaný muž jménem Qiao. Byl nejen velice sečtělý, ale uměl i krásně psát a malovat. Jeho žena Yuniang byla moudrá a ctnostná. Vedli spolu chudý, ale šťastný život a měli se rádi. („Vrch čajové konvice“ s. 14)

5. Perlová řeka na 6 pohybů

Zadání pro skupinu : „Budu počítat do šesti a na šest vytvoříte všichni najednou ze svých těl Perlovou řeku, poté zůstanete ve štronzu (soše) a koho se dotknu, toho oživím. To znamená, že ten nám prozradí, co nebo kdo(co) je v Perlové řece.“

Tato aktivita probíhá formou hromadné improvizace, pracují všechny děti najednou. Po Perlové řece může použít učitel ještě obměnu – pobřeží Perlové řeky.

Zadání pro skupinu : „Počítám do šesti a na šest vytvoříte všichni najednou ze svých těl pobřeží Perlové řeky, poté zůstanete ve štronzu (soše.) Nyní zkuste samy bez mého dotyku říct, co si představujete a snažte se neskákat si do řeči, když zrovna mluví někdo jiný.“

6. Běžný den Qia a Yuinang

Zadání pro skupinu : „*Pustím vám hudbu a každý z vás se sám individuálně pokusí znázornit pohybem celého těla své představy o hlavních hrdinech pohádky. Jak si představujete, že vypadá běžný den Qia a Yuinang? Co mohou během dne dělat?*“

Tato aktivita probíhá formou hromadné improvizace, to znamená, že v jeden časový úsek improvizují všechny děti najednou.

7. Qiao, Yuinang a jejich papoušek

Zadání pro skupinu : „*Úkolem každé trojice bude, připravit si živý obraz s tím, co si představujete, že právě Qiao s Yuinang a jejich papouškem, který s nimi žil v domku, během dne dělají, jak vypadá jejich chudý, ale šťastný život? Role si rozdělte ve skupině samy (Qiao, Yuinang a věrný papoušek).*“

Aktivita probíhá ve skupinách po třech (čtyřech) dětech. Skupiny dostávají na přípravu živých obrazů krátký čas. Poté se postupně všechny živé obrazy prezentují. Živý obraz předvádí vždy jedna skupina a ostatní skupiny se snaží při sledování popisovat, co se zrovna podle jejich představ v obraze života čínské dvojice lidí a jejich papouška odehrává. K názorům ostatních se vyjádří také tvůrčí skupina, zda ostatní správně posoudili, co se v daném živém obraze objevilo. Pokud nebude mít nikdo co dodat, může pokračovat další trojice s ukázkou svého živého obrazu. Opakuje se stejný postup jako u předešlé skupiny.

8. Jméno pro věrného papouška

Zadání pro skupinu : „V každé trojici, tak jak jste byly rozdělené v předešlé aktivitě, si každý vymyslete jméno pro papouška a následně z těchto tří jmen vyberte pouze jedno jediné jméno, na kterém se trojice domluví. Poté se trojice připojí k jiné trojici a vyberou pouze jedno jediné jméno. Vznikne šestice, která opět vybere pouze jedno jméno. Tento postup se opakuje s tím , že se vždy dávají dohromady skupiny, které se musí vždy dohodnout pouze na jediném jméně. Ke konci aktivity budeme mít tedy vybrané pouze jedno jediné jméno, na kterém jsme se jako skupina všichni společně dohodli.“

9. Mandarín

Otázky pro skupinu : „Víte , co znamená slovo mandarín? Jaké je hlavní město Číny?“

Aktivita probíhá formou společné diskuse, učitel vysvětlí skupině slovo mandarín.

Učitel prozradí dětem důležitou informaci, která mu zároveň umožňuje posunutí děje :

„Qiao se chystá na dalekou cestu do hlavního města, kde chce vykonat zkoušku na mandarína.“

10. Co by sis s sebou vzal na dalekou cestu?

Zadání pro skupinu : „Zkuste se ve dvojicích pobavit na téma, co byste si s sebou vzaly na dalekou cestu ?Co si mohl vzít s sebou Qiao?“

Aktivita probíhá ve dvojicích a navazuje na ní společná debata, o čem se dvojice bavily. Pokud bude čas, můžou jednotlivci pantomimou předvést to, co by si s sebou na dalekou cestu vzaly, zbytek skupiny hádá, co to může být.

11. Posunutí děje + vlastní příběh

Učitel přečte další část pohádky :

*Vzal si s sebou bílého papouška, aby nejel tak sám a opuštěn, a vydal se na cestu. Po dlouhém putování dorazil Qiao do Pekingu a poctivě se připravoval na zkoušku, byl si jist, že uspěje. Ale, když nastal den zkoušky.....
(„Vrch čajové konvice“ str.14)*

Zadání pro skupinu : „Pokuste se vymyslet příběh, jak by mohla pohádka pokračovat a poté se společně pobavíme o tom, co se mohlo v den Qiaovi zkoušky stát.“

Aktivita probíhá ve skupinách po pěti dětech.

12. Posunutí děje

Učitel přečte dětem další část pohádky :

Nastal den zkoušky a Qiao se dostavil na místo, udělalo se mu špatně, zapotácel se a omdlel. Dlouhou dobu se příliš namáhal. A tak místo zkoušky se musel vrátit domů a léčit se. Chytrý papoušek přivolal pomoc a bděl nad jeho lůžkem, dokud se neuzdravil. Jednoho dne řekl papoušek Qiaovi:

„Co kdybychom se pane, už vrátili domů? Vaše žena má o Vás jistě strach!“

„Ale jak bych se takhle mohl objevit doma?“ pravil Qiao zkormouceně, „musím nejprve vykonat zkoušku!“

Ale příští zkoušky byly až za tři roky.

Bílý papoušek se tedy vydal na dlouhou cestu domů sám. Musel letět tři dny a tři noci. Přiletěl právě včas: Yuniang se právě rozstonala, vždyť její muž byl už půl roku pryč a ona o něm neměla žádné zprávy. Stýskalo se jí, až z toho onemocněla.

*Papoušek jí vyprávěl o Qiaově plánu.
(„Vrch čajové konvice“ str. 15)*

13. Co řekl papoušek Yuniang?

Zadání pro skupinu : „*Ve dvojicích se pokuste promyslet, co řekl papoušek Yuniang?*“

Aktivita probíhá ve dvojicích a navazuje na ní společná debata o tom co si dvojice vyprávěly, co každá dvojice vymyslela. Jak bychom Qiaovi mohli v této těžké situaci pomoci, poradit?

Zadání pro skupinu : „*Chce nám někdo rozhovor mezi papouškem a Yuniang předvést?*“

14. Socha Oiaova plánu

Zadání pro skupinu : „*Zůstaňte ve stejných skupinách, následující improvizace bude spočívat v přípravě toho, co si myslíte, že se bude v pohádkovém příběhu dít dále. Obraz budu poté oživovat, to znamená, koho se dotknu, ten v obraze promluví.*“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti členech. Na přípravu skupiny dostávají krátký čas.

15. Jak to skutečně bylo?

Učitel dočte konec pohádky :

Yuniang povídá papouškovi : „Leť pro něho, leť, ať se vrátí domů. Já přeci nechci, aby se stal úředníkem, žilo se nám i tak dobře a byli jsme spolu. Jestli se brzy nevrátí, zemřu!“

Papoušek pochopil její přání, a nehledě na únavu, hned se vydal na zpáteční cestu. Nad černými horami ho napadl sup, ale jemu se nakonec podařilo vytrhnout

supovi z drápů. Poraněný a oškubaný, s krvácejícím tělíčkem doletěl do Peking. Qiao už netrpělivě čekal.

Papoušek se posadil na stůl a slabě zasténal.

„Vaše žena je hodně nemocná, musíte se rychle vrátit!“ A hlava mu poklesla a vydechl naposled.

Qiao spěchal za svou ženou, s níž se nakonec po měsíci trmácení šťastně shledal. Od té doby už nikdy nepomyslel na to, aby se stal mandarínem a těšil se úctě a vážnosti. Svou milou a krásnou ženu už nikdy neopustil.

Ale v jednom pekinském parku dodnes ukazují místo, kde byl věrný papoušek pochován. („Vrch čajové konvice“ s. 16)

16. Reflexe

Otázky pro skupinu : „ Zkuste přijít na název dnešní pohádky. Jak se vám při dnešní lekci spolupracovalo ve skupinách? Kdy se vám dobře pracovalo a naopak? Co se vám dnes podařilo a naopak?“

C. Průběh lekce :

V úvodu lekce jsem zařadila zahřívací aktivitu, která napomáhá k uvolnění a vytvoření přátelské atmosféry ve skupině. Z vlastní zkušenosti vím, že tato metoda na začátku lekce většinou funguje a skupina se správně naladí na další průběh lekce. Toto na těchto aktivitách velmi oceňuji, jelikož jsem si vědoma toho, že je potřeba mít ve skupině přátelskou atmosféru a respektovat také situace, pokud z nějakého důvodu právě nejlepší atmosféra není a umět i v takové situaci s dětmi pracovat. V této skupině byla velmi přátelská atmosféra, kterou jsem vycítila již před začátkem lekce a z předešlé práce s dětmi.

Co se nedalo po zahájení honičky přehlédnout a hlavně přeslechnout, byl poměrně větší hluk, což považuji za naprosto přirozenou reakci dětí, pokud zahájíte některou z aktivit tohoto typu v tak početné skupině. Chvillemi se stávalo, že došlo k lehkému nepochopení pravidel, ale děti se dokázaly rychle zorientovat.

Nepředpokládala jsem, jak výborným pomocníkem se mi stane hudba. U některých dětí, zvláště u chlapců, hudba vyvolávala představu bojového umění. Naznačovali pohyby bojových sportů, které jsou pro tuto kulturu skutečně typické. Velmi zřetelně byly poznat jejich pohyby, které představovaly karate, kung – fu, tai - chi a jiné asijské umění a sporty. Zvláště některé chlapce toto velmi nadchlo, vzhledem k tomu, že jejich pohyby nerušily ostatní děti, v žádném případě to nevadilo.

V úvodu lekce jsem využila hromadnou improvizaci, kterou považuji za vhodnější variantu pro ty děti, které jsou více ostýchavé nebo pro děti, které nemají tolik nápadů, představivost a fantazii. Pokud improvizují všechny děti najednou, pro tyto děti je práce snazší a nemusí podléhat nějakému strachu nebo jinému pocitu méněcennosti. Při této aktivitě opět zafungovala bezvadně asijská hudba. Děti byly hodně nápadité a nikdo neměl problém se pohybově vyjádřit. Na skupině bylo vidět, že je zvyklá na tuto práci a improvizaci si děti, dalo by se říci, doslova užívaly. Stejně tak jsem si to užívala i já, jelikož pohled na ně byl opravdu moc pěkný.

Skupina je hodně komunikativní, děl se do diskusí zapojovaly velmi aktivně, byla jsem mile překvapena. Při diskusích téměř každý přispěl nějakou svou myšlenkou. Některé děti dokonce samy podle hudby dokázaly popsat, že se nachází v Číně a poznaly čínskou hudbu. To mě přesvědčilo o tom, že skutečně hudbu vnímaly. Hudbu jsem poté využila téměř po celou dobu lekce, fungovala jako výborný prostředek, nejen pro motivaci, ale i zklidnění skupiny. Nyní jsem moc ráda, že jsem se rozhodla hudbu využít.

Knihu „*Vrh čajové konvice*“ nikdo neznal, s čímž jsem trochu počítala. Nikdo ze skupiny také nevěděl, co znamená slovo dynastie. Slovo jsem dětem vysvětlila jednoduchým způsobem - když se střídají panovníci jednoho rodu a vystřídají se minimálně tři, znamená to, že je to dynastie určitého rodu.

Trochu jsem se obávala aktivity, kdy skupina měla sama bez mého pokynu, dotyku, promluvit ve smyslu, co právě jednotlivé děti představují při pobřeží Perlové řeky. S touto technikou se skupina pravděpodobně setkala poprvé, ale nakonec si s ní dokázala poradit. Nebylo to úplně dokonalé, ale bylo to velmi dobré. Některé děti to

dokázaly bez problémů, jiné stále čekaly, až jim dám pokyn k tomu, aby mohly vyslovit svou myšlenku.

Velmi mi pomohlo to, že jsem skupinu znala z praxe dramatické výchovy. Věděla jsem tedy, co mohu od skupiny čekat a trochu jsem také očekávala malé problémy, které se týkají rozdělování dětí do skupin. Problém s rozdělením se objevil u Maxe, je to chlapec, který si velmi rád určuje, s kým chce být ve skupině a s kým nechce být. Snažila jsem se na tuto situaci předem připravit. Řekla jsem Maxovi s kým bude ve skupině a pokud se mu něco nelíbí, může se posadit a budeme muset pracovat bohužel bez něj. Max pochopil, že se mnou nemůže diskutovat a zapojil se do práce bez problémů. Byla jsem ráda, že jsme to dokázaly velice rychle vyřešit.

Během skupinové práce jsem dětem záměrně zadávala instrukce tím způsobem, aby si samy rozdělily role ve skupině. V jedné skupině se děti dohadovaly, kdo bude papoušek, nakonec se dokázaly samy domluvit, aniž bych musela do jejich debaty zasahovat.

Skupina velice často využívá v rámci vyučování s jejich paní učitelkou techniku živých obrazů, proto neměly děti problém vyjádřit se pomocí svého těla. Při předvádění živých obrazů se vždy ostatní skupiny snažily popisovat, co na obraze vidí a kdo koho na obraze znázorňuje. Děti byly komunikativní a vyjadřovat své názory k ostatním obrazům je bavilo. V některých případech byly děti dychtivé a nemohly se dočkat, až bude právě jejich skupina na řadě. Někdy jsem nemohla dát prostor všem k vyjádření toho, co na obraze vidí, i když mě to mrzelo, ale nemohla jsem s tím nic dělat, jelikož počet dětí mi to nedovoľoval.

Zařadila jsem do lekce také aktivitu, která je zaměřena na rozvoj společné dohody. Při této aktivitě mi šlo hlavně o to, aby se děti dokázaly mezi sebou navzájem domluvit. Děti měly společně rozhodnout o jméně papouška. Tento princip skupina velmi rychle pochopila. Myslím, že se s touto formou ještě nesetkala a podle toho také reagovala velmi zaujatě. Považuji tuto aktivitu jako výborný trénink pro společné rozhodnutí. Byla jsem potěšena, že aktivita měla pěkný průběh a děti se dokázaly dohodnout. Samozřejmě malá výjimka se objevila opět u Maxe. Je to chlapec, který musí mít vždy něco výjimečného. Maxovi se nepodařilo prosadit své jméno pro papouška a nechtěl přistoupit na jiný nápad, avšak později musel ustoupit.

Vzhledem k tomu, že v pohádce se objevuje slovo mandarín, chtěla jsem dětem vysvětlit, co toto slovo znamená. Nejprve jsem skupinu nechala, zda by děti věděly samy, kdo to je mandarín. Nikdo nevěděl, ale některé odpovědi byly roztomilé. V některých případech totiž toto slovo dětem připomínalo ovoce mandarinku. Snažila jsem se dětem vysvětlit slovo zcela jednoduše, a to tak, že mandarín je v Číně označení pro vysoce postaveného úředníka. Naopak ve chvíli, kdy jsem se dětí zeptala, zda znají hlavní město Číny, nebyl problém, ihned několik dětí vědělo.

Potěšilo mne, když se děti dohadovaly, co by si s sebou vzaly na dlouhou cestu. Dvojice hovořily o tom, co by si každý vzal a poté dokázal někdo z dětí odhadnout, že hlavní postava Qiao si s sebou vzal skutečně svého bílého papouška. Byl to Honzík, který na to sám přišel. Některé děti se tomu podivily a ptaly se mne, zda si vzal ještě něco jiného, což se z pohádky vyčíst nedalo.

Velmi povzbuzujícím impulsem k další práci byly pro mne stále vnímavé děti, které pozorně naslouchaly pokračování děje a nepůsobily unaveně. Stále se aktivně zapojovaly do debat, když jsem se dětí ptala, co se mohlo přihodit v den Qiaovi zkoušky, někdo si myslel, že za ním přijela do Pekingu jeho žena, aby zkoušku společně oslavili. Přesto, že tato třída bývá velice upovídaná, velmi pozorně naslouchala při zadávání instrukcí, čímž mi hodně pomohla a ulehčila práci.

Překvapilo mne, když naopak při aktivitách, kde bych čekala, že se nebudou chtít příliš zapojovat, neměly vůbec žádný problém a dokonce se předbíhaly, která dvojice nám bude rozhovory předvádět dříve. Byla jsem překvapena, že rozhovory měly hlavu a patu, byly nápadité a předvést je chtěli opravdu všichni. Při zpětném ohlédnutí, musím přiznat, že tato aktivita mě překvapila z celé lekce úplně nejvíce a velmi mile.

Když jsem dětem četla úplný závěr pohádky, vypadaly spokojeně a napjatě, že se konečně dozví, jak to v pohádce dopadne. Nechaly mne závěr přečíst v úplném tichu a cítila jsem napětí, jak se těší, až uslyší šťastný konec.

Dětem jsem na začátku lekce záměrně neprozradila, jak se pohádka jmenovala, a tak na konci lekce, v rámci závěrečné reflexe, zkoušely děti samy vymýšlet názvy pro pohádku. Honzík vystihl téměř jasně název pohádky. Byla jsem mile překvapena, že dokáží o pohádkovém příběhu přemýšlet a vystihnou skutečný název pohádky.

V závěru lekce jsem poskytla skupině dostatek prostoru pro reflexi. Mým záměrem bylo, aby skupina byla schopna vyslovit nahlas také negativní hodnocení, což je pro děti důležité.

D. K cílům lekce :

Skupina se seznámila s literárním dílem a čínskou pohádkou „O věrném papouškovi“. Prostřednictvím živých obrazů, improvizací a pantomimických aktivit rozvíjely děti schopnosti vlastního vyjadřování pomocí slov i pohybu těla. Vzhledem k převažujícím skupinovým aktivitám rozvíjely také schopnost spolupráce.

Podarilo se mi nenásilnou formou seznámit skupinu s čínskou hudbou. Při výběru jména pro papouška bylo rozvíjeno společné i samostatného rozhodování. Děti se dokázaly dohodnout a diskutovat mezi sebou.

Zejména při poslechu jednotlivých částí pohádky a předvídání děje bylo podpořeno vnímání a představivosti.

Skupina se seznámila s pojmy: „mandarín“ a „dynastie“. V rámci reflexe se děti dokázaly vyjádřit ke své práci, vyjádřit jak pozitivní hodnocení, tak i negativní hodnocení, pokud se někomu např. něco nedařilo podle jeho představ.

Po této lekci se mi znovu potvrdil fakt, že ať si připravuji lekci třeba čtrnáct dní či ještě déle, přesto musím být jako učitel připravena v hodinách improvizovat.

Pokud bych lekci znovu realizovala, pokusila bych se více podtrhnout moment, kdy se Qiao rozhodl čekat na další zkoušku, která byla až za tři roky. Zeptala bych se skupiny, zda by byli všichni ochotni tak dlouho čekat na další zkoušku a tak dlouho vydržet bez své rodiny.

Při zpětném ohlédnutí jsem si vědoma dalších momentů, které jsem mohla vyřešit jiným způsobem a posílit tak ještě více téma věrnosti. Například v momentě, kdy se chystal papoušek zpět za Qiaem poté, co už měl za sebou dlouhou cestu za Yuniang. Zde jsem se mohla pozastavit nad otázkou, jak by se kdo rozhodl, zda by podstoupily děti znovu tak náročnou cestu, jen aby vyřídily vzkaz. S dětmi jsem mohla uskutečnit metodu psaní vlastních myšlenek. Každý mohl sám napsat vlastní názor, jak by se v takové situaci rozhodl. Lístičky bych nechala vzájemně promíchat mezi dětmi a společně bychom si je mohli přečíst.

Myslím si, že lekce proběhla lépe, než jsem očekávala. Děti působily a pevně doufám, že opravdu také byly, celé dvě vyučovací hodiny zaujaté. Za tuto lekci jsem moc ráda, jelikož to pro mne byla velká zkušenost. První pohádka, kterou jsem měla

připravenou, skupinu opravdu zaujala. Velice si také vážím hodnocení paní učitelky, která byla po celou lekci přítomna a uznala, že děti byly velmi zaujaté a hodina je bavila.

1. Zdobení aktivita

4.2 LEKCE 2

A. Popis lekce:

- a. Název pohádky: Nevděčný drak
- b. Hlavní téma: nevděk, rozhodnutí
- c. Vedlejší téma: pomoc, strach, splnění slibu, statečnost, odvaha
- d. Hlavní cíle: pochopit hlouběji příběh čínské pohádky, přirozeně jednat v improvizaci
- e. Vedlejší cíle: rozvíjet schopnost vyjadřování pomocí pohybu, schopnost vzájemného naslouchání a dotváření děje, rozvíjet schopnost spolupráce, umět se dohodnout a diskutovat mezi sebou, rozvoj komunikačních schopností
- f. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: samotná kniha, CD přehrávač, CD s čínskou hudbou, obrázky draků, papíry a pastelky, šála, brýle
- g. Časová dotace : 90 minut (dvě vyučovací hodiny)
- h. Skupina : práce se skupinou I. (ZŠ Slovenská II. třída)

vytvořte si čínskou pohádku.

B. Scénář :

1. Zahřívací aktivita

Chůze v různé rychlosti (1-5)

Aktivita probíhá simultánně, pracuje celá skupina najednou.

2. Poslech asijské hudby

Zadání pro skupinu : „ *Lehněte si na koberec, každý si najděte své místo, kdo chce můžete si zavřít oči, poslouchajte hudbu a jen přemýšlejte, o tom, co vám hudba připomíná, zda se vám něco vybavuje.* “

Po poslechu následuje společná debata o pocitech dětí.

3. Obrázky draků

Zadání pro skupinu : „ *Co se Vám vybaví, když se koukáte na tyto obrázky? Který se Vám nejvíce líbí? Proč Vás zaujal právě tento? Čím může být tento drak výjimečný? Co umí?* “
(stačí jedna věta)

Aktivita probíhá v komunitním kruhu na koberci, obrázky jsou položeny na koberci uprostřed kruhu.

4. Uvedení do děje

Seznámení s knihou a s čínskou pohádkou.

Učitel přečte úvodní dvě věty :

Velice dávno žil na severu provincie(země) Šan- si malý chlapec.Jednou ráno, když spěchal do školy, uviděl před sebou na cestě malého hada.(„Vrch čajové konvice“ s. 45)

5. Velká socha

Zadání pro skupinu : „*Pohybujete se volně v prostoru a po vypnutí hudby se proměňte v sochu.Socha bude znázorňovat to, co byste udělaly, kdybyste uviděly vy na cestě malého hada?“ (obměna - velkého hada).*

Aktivita probíhá simultánně, děti se pohybují volně v prostoru, pracují všichni najednou.

6. Had škemrá

Zadání pro skupinu : „*Vzaly byste hada s sebou, když škemrá : „Vezmi mě s sebou – mám velký hlad“, Není to nebezpečné? Co byste děti udělaly na místě malého chlapce?“*

Aktivita probíhá v komunitním kruhu formou společné debaty.

7. Posunutí děje

Učitel přečte dětem část příběhu :

Chlapci se hada zželelo, vzal ho do školy, v krabici mu udělal hnízdečko a tam mu nosil potravu a vodu.Mládě rostlo a rostlo, až si ho povšiml učitel.(„Vrch čajové konvice“ s. 45)

8. Učitel v roli

Zadání pro skupinu : „*Kde byste ve třídě udělaly místo pro malého hada?“*

Učitel v roli : Učitel kouká (jako kostýmní znak použije brýle, které normálně nenosí) rozhněvaně na hada (na šálu) a říká : „*Hada musíš pustit, ale někde daleko, na odlehlém místě.*“

Otázky pro skupinu : „*Co by ještě učitel mohl chlapci říct? Jak se cítil chlapec?*“

9. Vlastní názor

Zadání pro skupinu : „*Jak byste se rozhodly v roli chlapce? Odesly byste hada někam na odlehlé místo nebo ne?*“

Aktivita probíhá v prostoru, kdy se děti podle svého vlastního rozhodnutí rozdělí v prostoru na dvě poloviny.

10. Posunutí děje

Učitel přečte další část příběhu :

Co mu zbývalo, musel učitele poslechnout. Nerad odnesl hada k Divé hoře a odešel. Hada dál rostl na svobodě, a to ještě rychleji než předtím. Brzy se roznesly pověsti, že v Divé hoře sídlí saň, která každého, kdo projde kolem, zadává.¹
(„*Vrch čajové konvice*“ str. 45)

11. Divá hora

Zadání pro skupinu : „*Budu počítat do šesti, na šest vytvořte všichni najednou ze svých těl Divou horu, ten, koho se dotknu, prozradí co (kdo) je na (u) Divé hory.*“

¹ V této pohádce se objevuje drak výjimečně v záporné roli. Ve většině čínských pohádek nebývá drak nbolem zla a násilí, ale dobra a pozitivních změn.

Aktivita probíhá formou hromadné improvizace.

Zadání pro skupinu : „*Pustím hudbu a pokuste si představit , že jste chlapec, který nese hada k Divé hoře*“.

Obměna – zadání pro skupinu : - „*Představte si, že jste had u Divé hory, z kterého roste obrovský drak , když zastavím hudbu, všichni se proměníte ve velkou saň. Poté ještě jednou pustím asijskou melodii a když hudba dozní utvořte komunitní kruh uprostřed místnosti na koberci.*“

12. Společná debata + dokončení věty

Zadání pro skupinu : „*Co si myslíte, jak se cítil chlapec, když nesl hada k Divé hoře?*“

Učitel přečte, jak to bylo skutečně :

Chlapec se cítil vinen, to on přeci saň našel a zachránil, z malého hádčete vychoval. On tedy musí (draka zničit)
(„*Vrch čajové konvice*“ str. 45)

Zadání pro skupinu : „*Každý sám na papír napište, jak si myslíte, že bude věta končit. Lístčky vyvěste na tabuli, všichni si je společně přečteme.*“

13. Prozrazení věty

Učitel prozradí skupině , jak věta skutečně v pohádce zněla : „*Chlapec se cítil vinen, to on přeci saň našel a zachránil, z malého hádčete vychoval. On tedy musí draka zničit.*“
(„*Vrch čajové konvice*“ str. 45)

14. Živé obrazy

Zadání pro skupinu : „*Pokuste se vytvořit živý obraz toho, jak byste zničily draka? Koho se dotknu, ten promluví.*“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Skupiny dostávají čas na přípravu.

15. Posunutí děje

Učitel přečte další část příběhu :

Chlapec si přivázal k tělu ostré nože a do ruky vzal meč .Když došel až k hoře, k místu, kde hada před časem zanechal, zastavil se a zvolal : „Draku, zachránil jsem tě, vychoval – a ty mi takhle odplácíš?“

Saň se zasmála : Hlupáku, copak nevíš, že had je nepřítel a tys ho hřál na vlastních prsou!“ („Vrch čajové konvice“ str. 45)

16. Učitel v roli draka

Zadání pro skupinu : „*V tuto chvíli můžete mluvit na draka a ptát se ho na cokoliv. Zkuste ho přesvědčit o tom, co dělá špatně, aby tak již nečinil.*“

V závěru debaty učitel v roli draka prozradí dětem : „*Drak rozevřel obludnou tlamu a chlapce spolkl.*“

17. Koho spolkl drak?

Zadání pro skupinu : „*Jeden žák ze skupiny se schová a druhý (jiný) žák nesmí vidět, kdo to byl, protože bude zjišťovat, kdo ve skupině chybí.*“

V těchto rolích se může vystřídat více dětí.

18. Společná debata + živé obrazy

Otázky pro skupinu : „*Může se chlapec ještě z břicha nějakým způsobem dostat? Může se ještě zachránit? Jak?*“

Učitel přečte následující větu :

Zadání pro skupinu : „*Pokuste se na toto téma vytvořit živý obraz a pantomimou ho rozehrát.*“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech.

19. Posunutí děje

Učitel přečte další část příběhu :

Učitel přečte následující větu :

Když se chlapec ocitl v naprosté tmě, v dračím žaludku, začal se v břiše obracet, řezat připevněnými noži, až se prořezal z těla a mohl vylézt ven.

Učitel přečte následující větu :

Otázky pro skupinu: „*Co si mohl chlapec vytvořit z dračí kosti a z dračí kůže?*“

Učitel přečte následující větu :

Učitel přečte, jak to bylo v pohádce :

Saň zůstala ležet mrtvá. Z jedné její kosti si chlapec udělal meč a z dračí kůže štít. Stal se z něho hrdina a když vyhnal všechny nepřátele z Číny, vrátil se zpět do své provincie na severu. („Vrch čajové konvice“ str. 45)

20. Hrdina

Zadání pro skupinu : „*Co znamená slovo hrdina? Vytvořte v prostoru hromadné sousoší hrdinů.*“

Učitel přečte následující větu :

Aktivita probíhá simultánně, pracuje celá skupina najednou, sochy poté učitel oživuje dotykem.

Zadání pro skupinu : „*Hrdiny, kterého se dotknu, ten promluví.*“

21. Závěr

Učitel čte závěrečnou nedokončenou větu :

Vítězství nad drakem je od té doby symbolem

Zadání pro skupinu : „*Dopíšte poslední slovo, které si myslíte, že podle vás symbolizuje vítězství nad drakem? Celou větu nebo jen slovo můžete napsat pod obrázky, které byly použité v samém úvodu lekce jako úvodní návnada, nebo na již použité lístečky. Obrázky a lístečky vystavte na tabuli, všechny si je společně přečteme.*“

Učitel poté dětem prozradí, jakým symbolem se stalo od té doby vítězství nad drakem.(statečnosti)

22. Závěrečná reflexe

Zadání pro skupinu : „*To slovo nebo věta, která vás na výstavě nejvíce zaujala si zapamatujte a vezměte si ji s sebou na koberec.*“

Otázky pro skupinu : „*Jaké slovo vás nejvíce zaujalo a proč? Proč byl drak nevďečný? Jak se vám dnes pracovalo ve skupinách? Měl někdo nějaký zajímavý nápad? Co se vám dnes podařilo? Naučili jste se dnes něco nového?*“

C. Průběh lekce :

V úvodu lekce jsem zařadila aktivitu chůze v různé rychlosti, což nedělalo dětem žádný problém. Myslím, že tuto aktivitu skupina poznala poprvé se mnou během praxe dramatické výchovy, je to tedy něco nového, ale zároveň něco, co už skupina zná.

Děti tohoto věku potřebují převážně hodně pohybových aktivit, přesto aktivitu, kdy měly v klidu ležet na koberci a vnímat hudbu, zvládly výborně, a to bez rušení a neklidu. V klidu ležely na koberci a poslouchaly čínskou hudbu. Potěšilo mne že se většinou vybavila pohádka, s kterou jsme pracovali společně před třemi týdny.

Využila jsem v lekci metodu předkládání inspirativních předmětů, a to obrázků draků. Obrázky děti zaujaly, ale nastal menší problém, kdy se děti začaly po obrázcích natahovat a prohlížet si je každý zvlášť. Moje představa byla ale taková, že obrázky budou položené uprostřed komunitního kruhu na koberci. Nakonec se to podařilo, ale stejně to některým dětem nedalo a po obrázcích se stále natahovaly. Na druhou stranu ale chápu, že v kruhu je nemohli vidět všichni dokonale, jelikož někdo měl některý obrázek vzhůru nohama. Ted' vím, že jsem mohla tuto aktivitu zorganizovat trochu jinak. Napadá mě například forma nějaké výstavy, tak aby si mohl každý všechny obrázky dostatečně prohlédnout. Některé děti obrázky hodně nadchly a volaly na mě, že by je chtěly mít na tapetě na počítači.

V začátku lekce jsem také zapojila záměrně hromadnou improvizaci, při které všechny děti pracovaly bez ostychu a nikomu tato činnost nedělala problémy.

Měla jsem v rámci lekce připravenou hru v roli škemrajícího hada, kterou jsem vzhledem k časové tísní neuskutečnila. Chtěla jsem, aby se děti pokusily v roli hád'at přemluvit chlapce, aby je vzal s sebou. Pokud bych tuto lekci uskutečnila znovu s jinou skupinou, snažila bych se rozvrhnout si lekci tak, abych tuto aktivitu stihla zapojit.

Prostřednictvím postupného odkrývání textu jsem mohla pracovat s tzv. momentem překvapení. Na dětech bylo vidět, že jsou zvědavé, jak se chlapec rozhodne a co vlastně tedy s hadem udělá.

Během lekce jsem využila dvakrát metodu učitele v roli, kdy jsem byla v podstatě na stejné úrovni s dětmi, také začátečníkem. Proměnila jsem se v učitele z pohádky, který rozzlobeně přikazuje chlapci, ať hada odnese a nejlépe co nejdále. Pro tuto roli jsem si nasadila brýle jako kostýmní znak, které jinak vůbec nenosím. Před touto rolí jsem měla jisté obavy, které ze mě spadly ihned, když jsem viděla, jak mě děti s velkým zaujetím sledují. S odstupem času vidím spoustu momentů, které jsem mohla udělat jinak a zejména v instrukci, před touto aktivitou. Mohla jsem dětem říct, ať se snaží učitele ještě přemluvit k tomu, aby mohl had zůstat s nimi ve třídě. Metodu učitele v roli jsem využila během lekce dvakrát. I podruhé jsem měla jisté obavy,

ale zároveň jsem se na ni těšila. Byl to zajímavý pocit. Hodně jsem si vzpomněla na lekce, kdy jsem já sama zažila vedoucího v roli. Musím se přiznat, že jsem vydržela zůstat v roli zlé saně, ačkoliv jsem chvílemi měla skutečně na mále. Konkrétně v situaci, kdy se mě Adam zeptal, zda jsem býložravec a já mu odpověděla, že jsem jen saň, která dává lidi a ani nevím, co je to býložravec. Nechtěla jsem v té chvíli udělat ze zlé saně ještě hloupou saň, ale v tu chvíli jsem tak reagovala. Teď vím, že bych mohla samozřejmě zareagovat i jinak. Ostatní otázky dětí však směřovaly k pohádce a já jim nakonec jako saň prozradila, že jsem chlapce spolkla. Velmi mě potěšilo, když za mnou během lekce přiběhla Kristýnka a ptala se mě, zda si budeme ještě hrát na toho hada. Už jsme se věnovali jiným aktivitám, neměla jsem to v plánu, ale potěšilo mne to.

Vytvořit Divou horu ze svých těl, nebyl pro skupinu velký problém, jen mám pocit, že jsem je zaskočila ožíváním, kdy najednou měly promluvit ve smyslu, kdo nebo co jsou na Divé hoře. Ačkoliv se s touto technikou také setkaly, některé děti byly v tu chvíli trochu zaskočené. Nenutila jsem je k oživení, pokud někoho zrovna nic nenapadlo, nic se nestalo a pokračovali jsme dále.

Při hromadné improvizaci se děti opět cítily tzv. v „kranflecích“, nedělalo skupině problém, vyjádřit věrohodně pohyby, které znázorňovaly chlapce, jenž nese hada k Divé hoře.

Děti dokázaly také aktivně debatovat o tom, jak se chlapec mohl cítit, když musel odnést hada, neměly problém rozpoutat debatu. Jejich odpovědi zněly většinou tak, že se chlapec cítil smutně a nešťastně, že musí dát hada pryč, protože si na něj už zvyknul.

Při dokončení věty, jak se chlapec rozhodl, co udělá s drakem, většina dětí odpověděla, že draka zabije.

V dnešní lekci se dětem opět dařilo vytvořit originální živé obrazy. Při přípravě jsem sledovala práci všech skupin, každý se snažil zapojit, nikdo nevypadal, že by se mu práce nedařila, nebo mu dělala nějaké potíže. Před ukázkou živého obrazu jsem vždy použila na malý moment asijskou melodii. Hudba mi velice pomohla ke zklidnění skupiny a fungovala výborně jako upoutávka k dalšímu živému obrazu.

Zařadila jsem záměrně do lekce hru, kdy jeden ze skupiny hledá, toho kdo ve skupině chybí. Víím, že tato hra děti baví a dá se hrát v různých obměnách. Z předešlé zkušenosti již vím, že mě většinou skupina prosí, abychom se všechny prostrídaly a mohli si role hledajících vyzkoušet. Časová dotace a počet dětí mi to však nikdy

nepovoluje. Ve skupině je 25 dětí, tím pádem nebylo vždy pro každého snadné uhádnout, kdo právě chybí. Poprosila jsem v těchto případech děti o moment, kdy mají vydržet bez většího pohybu v prostoru. Jako nápovědu jsme také použili prozrazení pohlaví toho, kdo se ztratil.

V momentě, kdy jsme s dětmi hledaly možná řešení, jak se zachránit z břicha saně, měly některé děti i více řešení než pouze jedno. Například, že si chlapec počká, až saň usne a pak se pomalu a tajně vyškrábe krkem ven.

Když jsem se dětí ptala, co si chlapec mohl vyrobit z dračí kosti a kůže, jejich odpovědi mě pobavily. Honzík naprosto s přehledem odpověděl, jakoby pohádku znal, přesně odhadl, jak hrdina naložil s kostí a kůží draka. Nejen Honzík, ale všechny děti měly své nápady a velmi vhodné poznámky. Zazněla také od některé z dívek odpověď, že by si chlapec mohl z kosti uvařit polévku.

Když v závěru skupina psala své myšlenky, jakým symbolem se stalo vítězství nad drakem, většina odpovědí směřovala převážně k Číně. Děti se domnívaly, že vítězství nad drakem je symbolem Číny. Někdo odpovídal také, že symbolem vítězství nad drakem se stal král, štěstí, chytrost. Přímo slovo statečnost nezaznělo, ale velmi podobná slova ano. Skupině jsem po společném přečtení řekla, ať si vyberou jedno slovo, nebo větu, která je na výstavě všech myšlenek zaujala a posadí se do kruhu. Společně jsme o tom debatovali. Většinu dětí zaujalo to, že chlapec chce saň zabít.

D. K cílům lekce :

Skupina je zvyklá na práci využívající dramaticko-výchovné metody a techniky a prostřednictvím živých obrazů tak ještě více rozvíjela schopnost vyjadřování pomocí pohybu. Určitě byla podpořena schopnost spolupráce, která je při skupinových činnostech nepostradatelná. Děti se také učily diskutovat mezi sebou a společně se na něčem dohodnout. Skupina dokázala dotvářet děj a přirozeně jednat v průběhu improvizčních cvičení. Děti mne svými reakcemi přesvědčily o tom, že dokázaly pochopit příběh pohádky.

Během společných diskusí se děti vzájemně poslouchaly, byly schopny se koncentrovat a zároveň tak rozvíjet komunikační schopnosti. V některých případech se objevilo povídání a nesoustředěnost, nebylo to však více závažné.

Z časových důvodů jsem udělala malou chybu, když jsem se dětí ptala, kdo by hada vzal s sebou a kdo ne. Původně jsem chtěla, aby se děti rozdělily podle svých odpovědí do prostoru, pak jsem si to rozmyslela a nechala jsem děti pouze zvednout ruku, jak by se rozhodly ony samy. Myslím, že je lepší využít spíše nějaká jiná řešení v rámci rozdělení. Například právě rozdělení do prostoru nebo pomocí pohybového vyjádření. Bylo by to určitě vhodnější, než se hlásit. Nakonec jsem zjistila, že čas by mi na jiný způsob vyjádření jejich rozhodnutí vystačil.

Během závěrečné reflexe jsem byla překvapena, jelikož nejprve žádná skupina neměla s ničím problém a všichni pouze komentovali situace, které se jim vydařili a kdy je práce skutečně zaujala. Až po nějaké době se ukázalo, že Anička měla ve své skupině nějaký nápad a ten jí skupina nechtěla přijmout, skupina tedy pracovala na něčem jiném. Také v průběhu reflexe byl podpořen rozvoj komunikačních schopností.

Pokud bych změnila něco na této lekci byla by to například formulace mé otázky, kdy jsem se dětí ptala, jak se cítil chlapec, když nesl hada k Divé hoře. Na tuto debatu jsem navázala textem, jak se chlapec cítil, ale byly to jeho pozdější pocity z toho, jaký drak je. Nešlo o to, jak se cítil, když nesl hada k hoře. Považuji za vhodné tedy odlišit tyto momenty. Moment, kdy nese hada k hoře a situaci pozdější, kdy se chlapec cítí vinen, jelikož on hada jako malého choval a staral se o něj.

Pozměnila bych také aktivitu, kdy skupiny vytvářely živé obrazy na téma : jak zničit draka. V tuto chvíli, po uskutečnění lekce, považuji za vhodné, dát skupině prostor pro samostatné rozhodnutí. Jak by se vlastně rozhodli oni sami? Chtěli by draka zničit?

4.3 LEKCE 3

A. Popis lekce

a. Název pohádky: Uznalý tygr

b. Hlavní téma: pomoc v nesnazi

c. Vedlejší téma: strach, hlad, splnění slibu, loučení

d. Hlavní cíle: rozvíjet schopnost vlastního vyjadřování pomocí slov a pohybu těla, rozvíjet schopnost spolupráce, pochopení pohádkového děje

e. Vedlejší cíle: podpořit rozvoj společného i samostatného rozhodování, rozvoj a podpora společné i skupinové diskuse, podpořit rozvoj fantazie, vnímání a představitivosti, seznámit děti s pojmy: „guvernér“, umět se dohodnout a diskutovat mezi sebou. Umět se vyjádřit ke své práci v dnešní lekci, to znamená umět vyjádřit jak pozitivní hodnocení, tak i negativní hodnocení, pokud se někomu něco nedařilo podle jeho představ

f. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: samotná kniha a její ilustrace, tužky, papíry a pastelky, Orffovy nástroje, šátky, deka

g. Časová dotace : 90 minut (dvě vyučovací hodiny)

h. Skupina : práce se skupinou II. (ZŠ Londýnská III. třída)

B. Scénář :

1. Úvodní návna

Učitel předkládá dětem inspirativní obrázek. Je to ilustrace z knihy, která patří k následující pohádce „O uznamém tygrovi“. Na obrázku je mimo jiné tygr.

Otázka pro skupinu : „Co pro vás znamená tygr ve volné přírodě? Jaké pocity byste měly, kdybyste se objevily v džungli a proti vám by stál živý tygr? Co se vám vybaví, když vidíte tento obrázek?“

2. Úvod pohádky

Učitel přečte úvod pohádky bez dokončení poslední věty :

*Je to už velmi, velmi dlouho, toho dne se vracel domů z bambusové houštiny dřevorubec, a jak tak šel a nedával pozor, uklouzla mu noha, chvíli jel po zemi a když zvedl oči, spatřil, že je v..... (tygřím doupěti)
(Vrch čajové konvice s. 97)*

Otázky pro skupinu : „Kde se nachází dřevorubec? Kam mohl, díky své nepozornosti sklouznout?“

Aktivita probíhá v komunitním kruhu na koberci formou společné diskuse.

3. Tygří doupě

Učitel prozradí skupině, kam dřevorubec spadl (do tygřího doupěte) a naváže větu, co dřevorubec v doupěti vidí :

*Uprostřed vystlané jámy spala dvě tygřata, a nebohý dřevorubec rázem pochopil, že nebude tak snadné, aby se z té bryndy dostal se zdravou kůží.
(Vrch čajové konvice s. 97)*

Zadání pro skupinu : „Rozmístěte se po prostoru, pohybujte se volnou chůzí a na můj pokyn až zazvoním rolničkami vytvořte ze svých těl dračí doupě. Po krátkém stronzu

následuje opět volná chůze po prostoru s tím, že se budete snažit co nejvíce zaplňovat prostor. Budu počítat do šesti a na šest se všichni proměníte v sochy tygřích mláďat. Následuje opět volná chůze, budu vám hlásit různé rychlosti chůze (1-5). Na další zvonění rolniček se všichni proměníte v dřevorubce, který spadl do tygřího doupěte.“

4. Myšlenky dřevorubce

Otázky pro skupinu : „*Jak si představujete, že to vypadá v tygřím doupěti?*“

Učitel přečte další část příběhu :

Tygří doupě připomínalo miskou se stěnami velice příkrými a s ostrými skalnatými výběžky. Jen jedna strana byla hladká, ale vysoká nejméně deset stop: průchod tygřice! Asi dvacetkrát se pokoušel dřevorubec vyšplhat ven z jámy, a dvacetkrát zase spadl na záda. Nakonec začal jen tak chodit pořád dokola a připravoval se na svůj konec.

(Vrch čajové konvice str.97)

Zadání pro skupinu : „*Uprostřed kruhu nechám hnědou deku a každý koho napadne myšlenka, která probíhá právě hlavou dřevorubce v tygřím doupěti, se dotkne deky a vysloví dřevorubcovu myšlenku.*“

5. Co udělala tygřice?

Učitel přečte další část pohádky :

Padl večer. Vítr přinášel řvaní tygřice už odněkud zblízka. A pak jedním plavným skokem tygřice sklouzla na dno jámy a položila na zem vedle mláďat uloveného daňka a pomalu jej začala trhat na menší kousky. Pak spatřila dřevorubce, který seděl v koutku na bobku a celý se trásl. (Vrch čajové konvice str.97)

Zadání pro skupinu : „*Připravte si živý obraz toho, jak to vypadalo v doupěti, když spatřila tygřice dřevorubce.*“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Skupiny mají krátký čas na přípravu a poté každá zvlášť prezentuje svůj obraz, ostatní skupiny obraz komentují.

6. Sní tygřice dřevorubce?

Otázka pro skupinu : „Myslíte si, že tygřice dřevorubce sní? (Ano - ne) Rozdělte se, podle vašeho rozhodnutí na opačné strany prostoru. Vpravo budou ti, co si myslí, že tygřice dřevorubce sní a vlevo ti, co věří, že dřevorubce nesní.“

7. Jak to bylo skutečně

Učitel prozradí skupině, co se skutečně dělo, když tygřice spatřila dřevorubce :

Vystrčila přední tlapy směrem k němu, její drápy zlověstně trčely – a pak, jako by jí to postačilo, pokračovala v přípravě kořisti, jako zamyšlená. A nakonec, místo aby na dřevorubce zaútočila, přistrčila k němu kousek masa. Nechala ho v klidu jíst a sama se s tygřaty stáhla na druhý konec, do hlubší části doupěte. Dřevorubce to ovšem příliš neuklidnilo. Zatím je to dobré, říkal si, tygřice asi neměla hlad. Ale co až bude ráno a dostane chuť na něco k snědku, zhltně mě jakoby nic! Celou noc oka ten nešťastník nezamhouřil. (Vrch čajové konvice s. 98)

8. Záchrana

Zadání pro skupinu : „Připravte si živé obrazy na téma : Jak by se mohl dřevorubec zachránit? Je nějaká šance se z doupěte dostat?“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Skupiny dostávají krátký čas na přípravu. Každý obraz ostatní skupiny společně komentují. Co je z živých obrazů poznat?

9. Ráno

Učitel přečte, co se dělo ráno :

Ale div divoucí! Když se rozednilo a vyšlo slunce, tygřice mu nevěnovala ani jediný pohled. Vyskočila z doupěte a zmizela. Vrátila se až někdy v polovině dne a přinesla tentokrát srnečka, kterého rozdělila mezi své dva malé.

A stejně jako předchozího večera, přistrčila pár kousků masa vyhladovělému dřevorubci, který to vše zhltnul.

Tohle vše se opakovalo celý měsíc a dřevorubec si stále víc na tygřici zvykal.

Jednoho dne, kdy už malí tygřici nabírali sílu, tygřice si je naložila na hřbet a mocným skokem je vynesla ven z doupěte.

Dřevorubec se ocitl najednou sám a vyděšeně volal o pomoc.

„Pomoc veličenstvo ! Slitujte se! Zachraňte mě!“ (Vrch čajové konvice str.98)

10. Zachránila tygřice dřevorubce?

Zadání pro skupinu : „Zapřemýšlejte společně ve skupině nad tím, jak by mohl příběh pokračovat dále. Každá skupina si zvolte svého mluvčího, který ostatním skupinám poví, jak jste příběh dále dotvořily.“

Učitel odhalí skutečné pokračování příběhu :

A jakoby mu tygřice rozuměla, vrátila se do doupěte, poklekla před ním na přední tlapy, sklonila šíji a narovнала hřbet. Nešťastný muž se jí zachytil a tygřice jediným skokem zase vyskočila z jámy. Dřevorubec byl opět na svobodě! Tady ho nechala sestoupit ze svého hřbetu, vzala mláďata a zmizel. (Vrch čajové konvice s.98)

11. Temný les

Zadání pro skupinu : „Budu vám číst pokračování příběhu a vy se pokuste pomoci různých věcí a orffových nástrojů vytvořit zvuky, které se nesou temným lesem.“

Jedna skupina bude dělat zvuky lesa a druhá skupina bude jen poslouchat, celá polovina dětí, která bude poslouchat se může pokusit při poslechu zároveň zavřít oči.“

Učitel čte : *Muž se ocitl sám na kraji jámy, obklopen divokými a vysokými rostlinami. Nebylo tu slyšet ani cvrlikání ptáčka zpěváčka, jen vítr se tu proháněl ve větvích temného lesa. Dřevorubec si uvědomil, že se podruhé ztratil, a tak začal znovu úpěnlivě volat o pomoc.*

„Veličenstvo! Veličenstvo!!!“ (Vrch čajové konvice s. 98)

Skupina je rozdělena na dvě poloviny, přičemž jedna polovina vytváří zvuky temného lesa a druhá polovina naslouchá zvukům. Skupina by měla zároveň vnímat čtení učitele (skupiny se vystřídají).

12. Tygřice a dřevorubci

Zadání pro skupinu : „Jedna polovina bude představovat tygřice a druhá polovina budou dřevorubci. Já budu číst další část pohádky a vy budete pomocí pantomimy vyjadřovat to, co se v pohádce dále odehrává.“

Aktivita probíhá formou narativní pantomimy, pracuje celá skupina najednou.

Učitel čte : *Kde se vzala tu se vzala, znovu se objevila tygřice a zářící oči upřela na dřevorubce. Muž před ní padl na kolena.*

„Veličenstvo,“ řekl. „Byla jste tak laskavá, že jste mi zachovala život. Ale já jsem teď ve velkém nebezpečí, nevím, jak se dostat z lesa ven a jak se ubránit divokým zvířatům. Kdybyste byla ještě jednou tak laskavá a doprovodila mne k první cestičce nebo pěšince... Byl bych vám nekonečně zavázán až do konce svých dnů!“

Tygřice souhlasně sklonila hlavu a dovedla dřevorubce až na nejbližší cestu. Tam se zastavila a dlouze mu pohlédla do očí. (Vrch čajové konvice s. 99)

Zadání pro skupinu : „Pokuste si ve dvojici sdělit to, co si mohli dřevorubec s tygřicí v tuto chvíli povědět?“

Po této aktivitě probíhá krátká diskuse o tom, co si dvojice mezi sebou povídaly.

Učitel čte skutečný příběh :

„Veličenstvo, jsem jen chudý dřevorubec. Ted' se rozloučíme a asi nebudeme mít už mnoho příležitostí se znovu setkat. Ale já vám slibuji, že až se ted' vrátím domů, vykrmím pěkného vepřika speciálně a jen pro nás. Až bude vepřík dost velký a tučný, toho a toho dne, budu na vás čekat na poštovní stanici, u západní brány. Přijďte a dostanete svou odměnu. A nezapomeňte, veličenstvo.“

Vypadalo to, jako by tygřice přikývla a dřevorubec měl slzy v očích, protože se mu zdálo, že tygřice je smutná. (Vrch čajové konvice s.99)

13. Diskuse

Otázky pro skupinu : *„Proč se zdálo dřevorubci, že tygřice je smutná a proč měl kvůli tomu slzy v očích? Proč vlastně dřevorubec nazýval tygřici veličenstvo? Co myslíte, že následovalo, když se vrátil domů po takové době?“*

14. Učitel v roli ženy dřevorubce :

Zadání pro skupinu : *„ Já se ted' proměním v dřevorubcovu ženu, která nedokáže pochopit, kde byl její muž takovou dobu a nikdo o něm neměl žádné zprávy. Vy budete představovat dřevorubce, který se snaží nevěřící ženě vysvětlit, co se mu stalo.“*

15. Tygřice ve městě

Učitel čte další část příběhu : *Tygřice nezapomněla. Ve stanovený den přišla k poštovní stanici, ale byla tam o něco dřív než dřevorubec. Protože ho neviděla, prošla místní branou do města. (Vrch čajové konvice s.99)*

Zadání pro skupinu : „Jeden z vás se teď stane tygřicí a ostatní děti si zkusí představit, že jsou lidé, kteří potkali tygřici ve městě. Jak asi lidé na tygřici reagovali?“

Otázky pro toho, kdo představoval tygřici : „Jak ses cítil(a) v roli tygra? Bylo to příjemné?“

16. Kdo je guvernér?

Učitel čte další část příběhu :

Bylo to pro obyvatel zděšení, když spatřili tygra. Rychle povolali na pomoc lovce, kteří zavřeli brány a začali se kolem tygřice v kruhu stahovat. Byli po zuby ozbrojeni a připraveni ji chytit. Zvíře bylo tak nádherné, že si všichni přáli získat ji živou jako dárek guvernérovi. (Vrch čajové konvice s. 100)

Otázka pro skupinu : „ Kdo je guvernér?“

17. Lovci tygrů

Zadání pro skupinu : „Jedna polovina bude teď představovat lovce a druhá tygry. Lovci budou mít zavázané oči a budou stát v diagonále přes celý volný prostor s širším postojem a představovat bránu, přes kterou se musí tygři dostat, aniž by se jich lovci dotkli. Lovci se ale naopak snaží tygry zachytit, mohou však stát pouze na místě, nesmí udělat žádný krok a maximálně se mohou jen mírně přikrčit, pokud cítí, že se tygři plíží v těsné blízkosti. Skupina tygrů se bude snažit dostat se skrze tuto bránu lovců. Musí se snažit, aby jejich pohyby byly co nejtíšší. Skupiny se poté vystřídají.“

(Podle toho, kolik zbývá v lekci času, je možné zapojit hru na rozvoj smyslového vnímání. Kolik prošlo tygrů za zády?)

18. Co udělal dřevorubec, když viděl tygřici v ohrožení?

Zadání pro skupinu : „Připravte si živý obraz toho, co si myslíte, že udělal dřevorubec, když spatřil, jak lidé loví tygřici, jeho záchránkyni? Koho se v obraze dotknu, ten promluví.“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Všechny skupiny se postupně vystřídají v presentaci svých obrazů.

Učitel přečte, jak to bylo skutečně :

Když konečně dorazil dřevorubec a spatřil, co se děje, začal vysvětlovat a křičel až do ochraptění.

„Nechte ho, zadržte! Tahle tygřice mi zachránila život! Prosím vás, nesmíte jí ublížit!“

Ale lovci neposlouchali a zajatou tygřici dovedli až do guvernérova paláce. Celou tu dobu je dřevorubec sledoval a stále křičel. A nepřestal ani před palácem.

„Co se tam venku děje?“ ptal se guvernér a vyslal své poradce, aby se zeptali. Muži pozvali dřevorubce dál a začali se ho vyptávat. Dřevorubec jim poctivě odvyprávěl svůj příběh. Nechtěli mu uvěřit!

„Tak mi dovolu, ať vám dokážu, že to, co říkám, je pravda,“ dožadoval se dřevorubec úpěnlivě. „A jestli lžu, ať mi vyplatí sto ran holí!“ (Vrch čajové konvice s. 100)

19. Učitel v roli guvernéra

Zadání pro skupinu : „Jsem nyní nevěřící guvernér a vy jste dřevorubci, kteří se pokouší vysvětlit guvernérovi situaci.“

Učitel přečte, jak to bylo skutečně :

Dřevorubec se sklonil k tygřici a vzal ji kolem krku. Srdce mu bušilo zběsile. „Veličenstvo, je pravda, že jste mi zachránila život?“ A tygřice pokývla hlavou. „A je pravda, veličenstvo, že jste prošla západní bránou, protože jsme měli spolu schůzku?“ A tygřice znovu přisvědčila. „Veličenstvo, přimlouvám se, aby vám vrátili svobodu. Kdyby vám ji měli odmítnout, raději sám zemřu.“ A při těch slovech tygřici z očí vytryskly slzy. A z těch tisíce očí, které přihlížely, nezůstalo ani jedno suché. Guvernér

pokynul a jeho služebníci rozkaz ihned vykonali, tygřice bylo volná. Doprovodili ji i muže k západní bráně a před poštovní stanicí jí dřevorubec předal slíbeného vepříka.

Tygřice uchopila svou odměnu do tlamy, zavrtěla naposledy ocasem na rozloučenou a ještě jednou, dlouze se zadívala do dřevorubcových očí. Pak se otočila a zmizela v lese.

Dodnes tomu místu říkají na její počest..... (Brána uznané tygřice) (Vrch čajové konvice s. 101)

20. Název místa se vzkazem

Zadání pro skupinu : „Pokuste se podle svých představ ze svých těl vytvořit bránu, kterou prošla tygřice. A zkuste samy vymyslet název místa, kde se rozloučila tygřice s dřevorubcem. Můžete také napsat dohromady k tomuto místu vzkaz pro tygřici nebo dřevorubce. Nechám vám naprosto svobodnou volbu. Pokud chcete jakékoliv jiné postavy z pohádky napsat vzkaz, můžete. Vzkazy si přečteme při vzájemné presentaci brány. Název místa, který vymyslíte, bude vždy fungovat jako titulek k živému obrazu a vzkaz bude číst jeden člen ze skupiny.“

21. Reflexe

Otázky pro skupinu : „Jaký název by byl nevhodnější pro dnešní pohádku? Co znamená, když se řekne, že tygr je uznaný?“

C. Průběh lekce :

Po předcházející zkušenosti z minulých lekcí, kdy jsem použila jako úvodní návnadu inspirativní obrázky, jsem pro tuto lekci nakopírovala obrázek několikrát, tak aby ho měla k dispozici každá dvojice. Rozhodně se mi tak se skupinou lépe pracovalo, když se o obrázky nikdo přetahoval, v tom smyslu, kdo je uvidí dříve.

Velká část skupiny se velice aktivně zapojovala do diskuse. Na otázku, kam mohl dřevorubec spadnout, odpovídaly děti např. do pasti na divokou zvěř, do řeky nebo do

bažiny. Při představě tygřího doupěte si skupina představovala většinou velkou noru, kde spí malá mlád'ata na seně, které jim tam přinesla máma tygřice. Někdo se mě zeptal, kde je jejich táta tygr? Proč v pohádce není? Trochu jsem znejistěla, jelikož jsem pravdu o tygřím tátovi z pohádky nikde vyčíst nemohla. Skupině jsem řekla, že v pohádce se píše pouze o tygřici a jejích mlád'atech, nikdo jiný s nimi v doupěti není. Každý sám mohl přispět svým názorem, co se stalo s tygrem. Děti si myslely, že odešel na lov potravy, že zahynul v boji s jiným tygrem apod.

Princip techniky vnitřních hlasů pochopila skupina rychle, i když se nezapojily všechny děti, nikdo nebyl nucen. Většina dětí vyjadřovala myšlenky strachu.(Ať už jsem doma. Asi tady umřu. Co se mnou bude dál? Já se bojím. Musím se odsud dostat, než mě sežerou tygři.)

Tato skupina mě mile překvapila s rozdělováním do skupin, bylo vidět, že jsou na tuto práci více zvyklé než skupina předchozí, rozdělily se velice rychle, aniž bych musela více do organizace zasahovat.

Každý živý obraz jsme se skupinami společně komentovali. Zkoušeli jsme také odhadovat, kdo jakou postavu na obraze znázorňuje. Některá skupina znázornila situaci, kdy se dřevorubec v doupěti schoval, jiná skupina zase předváděla, jak se tygřice chystá dřevorubce ulovit a sežrat. Objevil se i obraz, kdy dřevorubec prchá před tygřicí a nebo jak tygřata brání dřevorubce.

Byla jsem zvědavá, co si děti myslí o tom, zda tygřice dřevorubce sní nebo nesní. Některé děti se občas nemohly rychle rozhodnout. Dala jsem jim čas na rozmyšlenou a pokud někdo nevěděl, mohl se postavit doprostřed. Nakonec se rozhodly všechny děti a nikdo nezůstal stát uprostřed. Více dětí bylo na straně těch, kteří si mysleli, že dřevorubec přežije. Na druhé straně ale nestálo o moc méně dětí, které si myslely, že dřevorubec skončí v zubech tygřice. Někdo z dětí se mě také zeptal, kam se může postavit, když si myslí, že dřevorubce zachrání tygřata. Trochu jsem se zarazila, zda jsem dětem podala jasnou instrukci, jelikož každý, kdo si myslí, že dřevorubec přežije, měl jít jasně na stranu k oknu.

Vím, že pro děti tohoto věku bývá těžké udržet při nějaké činnosti zavřené oči, záměrně jsem tedy skupině nabídla možnost, že mohou poslouchat a pokusit se zavřít při poslechu oči. Většina dětí se pokusila oči zavřít, málokdo to však vydržel delší dobu. Některé děti několikrát oči otevřely a zase zavřely a pozorovaly, zda je mají zavřené

ostatní děti, až mě napadlo, zda vůbec vnímají, co jim čtu a jaké zvuky vytváří druhá polovina.

Některé aktivity jsem zařadila do lekce pro případ, kdy učitel cítí, že má čas je vzhledem k časové dotaci do lekce vtěsnat, ale lze je také vynechat. Z vlastní zkušenosti vím, že je lepší, když mám v přípravě větší množství aktivit, a to pro případ, kdyby mi čas zůstal.

Ráda bych po této lekci vyzdvihla metodu učitele v roli, kdy učitel vede skupinu tzv. zevnitř. Použila jsem ji v roli ženy dřevorubce a guvernéra. Zatímco v jiných typech dramatické práce stojí učitel obvykle mimo hru skupiny a jeho činnost se zaměřuje zejména na zadávání instrukcí, motivování aktivit a jejich následnou reflexi a hodnocení, zde učitel osobně přijímá účast v dětské hře tím, že také vstupuje do role a stává se jednou z postav hry, tj. mluví a jedná jako tato postava a zapojuje se do interakce s ostatními postavami, hranými dětmi. Hra v roli mi umožnila vtáhnout děti rychle a účinně do dramatické akce, dětem umožnila jejich spontánní, autentické reakce a jednání.

Prostřednictvím této metody získávají děti příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku a já jako učitel mohu udržovat hru stále v chodu a dále ji rozvíjet. Skupina může také více přemýšlet o tématu a problému.

Snažila jsem se v roli klást dětem otázky, vznášet námítky, vyslovovat pochybnosti, zkrátka aktivně zasahovat do rozvíjející se diskuse.

Pro odlišení hrové a civilní podoby jsem používala kostýmní znaky, aby skupina přesně věděla, kdy jsem v roli a kdy už ne. Zároveň jsem skupinu upozorňovala předem, jako např. : „Teď budu někdo jiný (dřevorubcova žena, guvernér).“

D. K cílům lekce :

Vzhledem k reakcím skupiny si troufám tvrdit, že všichni pochopili děj příběhu. Děti byly také seznámeny s pojmem „guvernér“.

Prostřednictvím techniky učitele v roli jsem se snažila rozvíjet mimo jiné skupinovou diskusi, snažila jsem se postavit skupinu před nějaký problém , otázku nebo konflikt, který musely „ted' a tady“ okamžitě začít řešit. Skupina tím rozvíjela také vzájemnou vnímavost a naslouchání. Potvrdilo se mi, že situace, která byla takto nastolená, měla v sobě jisté prvky napětí a překvapení, které vyvolávaly zájem dětí a

vtahovaly je hlouběji do příběhu. Děti neměly dostatek času, aby si předem připravily, co řeknou a jak se zachovají, jejich reakce byly spontánní, nepředstíraly, že něco řeší, ale skutečně hledaly řešení, jejich prožitek byl opravdový. Snažila jsem se tak podpořit jejich představivost a umění diskutovat nad daným problémem.

Použila jsem v rámci lekce také techniku narativní pantomimy, kterou zvládla skupina výborně. Touto technikou jsem se snažila podpořit rozvoj vyjadřování pomocí těla a následně se snažila také podpořit rozvoj vyjadřování pomocí slova. Trochu jsem děti zarazila instrukcí při přerušení narativní pantomimy, kdy si měly dvojice sdělit to, co by si asi v tu chvíli pověděli dřevorubec s tygřicí. Zprvu vůbec nevěděly, dokonce se ozvalo od Klárky : „Ježíš, já nevím.“ Znovu jsem jim sdělila, co mají dělat a některé dvojice se pokusily o krátký dialog, nezapojily se však všechny.

Během závěrečné reflexe jsem předem tušila, že přesný název pohádky mezi dětmi nezazní, přesto návrhy dětí byly zajímavé. Zazněly například návrhy, že by se pohádka mohla jmenovat o čínském tygrovi, jak tygr zachránil dřevorubce, o hodném tygrovi apod. Skupina mi dokázala, že je schopna vyjádřit se ke své práci v dnešní lekci. Děti umí vyjádřit pozitivní hodnocení a někteří i negativní hodnocení, v tom smyslu, pokud se někomu něco nedařilo podle jeho představ.

Celkový dojem z lekce jsem neměla špatný a cítila jsem, že lekci od lekce se cítím v zadávání instrukcí jistější a mnohem pohotověji reaguji na vzniklé situace. Pokud bych chtěla něco změnit na průběhu této lekce , určitě by to byla aktivita, kdy jsem skupinu rozdělila na poloviny .V tuto chvíli měla jedna skupina vytvářet zvuky lesa a druhá naslouchat. Nedala jsem skupinám čas na přípravu a podle toho to také dopadlo. Některé zvuky se do temného lesa příliš nehodily. Například silné zvonění klíčů, nebo cinkání lžícemi. Rozhodně jsem měla dát skupinám nějaký čas na přípravu a vyzkoušení si určitých zvuků.

Jsem ráda, že jsem zvolila pro práci jinou skupinu dětí. Přestože je každá lekce jiná, chtěla jsem si vyzkoušet práci také s jinou skupinou. I tato skupina je velmi komunikativní, což mi práci velice usnadňovalo.

4.4 LEKCE 4

A. Popis lekce

a. Název pohádky: Kouzelná bylina

b. Hlavní téma: pomoc nejbližšímu

c. Vedlejší téma: strach o nejbližší, nemoc, pomoc, kouzla

d. Hlavní cíle: schopnost porozumět textu, vžít se do obtížné situace v roli hlavní postavy

e. Vedlejší cíle: rozvinout řečové dovednosti, podpořit rozvoj společného i samostatného rozhodování, rozvoj a podpora společné i skupinové diskuse, podpořit rozvoj fantazie, vnímání a představivosti, rozvíjet schopnost spolupráce, umět se dohodnout a diskutovat mezi sebou, osvojovat si herecké techniky

f. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: samotná kniha, tužky, látkové sáčky, papíry a pastelky, nůžky, lepidlo, cd-přehrávač, cd s asijskou hudbou, šátek, deka, rostliny

g. Časová dotace : 90 min.

h. Skupina : práce se skupinou II. (ZŠ Londýnská, III.třída)

B. Scénář :

1. Zahřívací aktivita

Zadání pro skupinu : „Někdo z dětí se pro tuto chvíli promění v horký paprsek, ostatní děti představují živé rostliny, poletující větrem. Koho se dotkne horký paprsek, ta rostlinka uvadá a nesmí dále poletovat, zůstává na místě, pomalu uvadá k zemi, dokud ji některé z poletujících rostlinek nezachrání. Na záchraně se musí podílet další dvě rostlinky, které uvadající rostlinku společně uzavřou do malého kroužku, tedy chytanou se za ruce a uvadající rostlinka mezi nimi znovu získává život. Pokud byla některá rostlinka zasažena paprskem již podruhé, proměňuje se automaticky v horký paprsek ona.“

2. Cvičení na smyslové vnímání

Tato aktivita je zaměřena na poznávání vůní. V sáčkích jsou připravené na rozpoznání jehličí, levandule, máta, skořice a bazalka.

Zadání pro skupinu: „Přivoňte si k jednotlivým sáčkům. Až projdou postupně všechny sáčky celý kruh, snažte se nejprve vyjádřit, co vám jednotlivé vůně připomínají, poté vyjádřete, co vám která vůně připomíná.“

Aktivita probíhá na koberci v komunitním kruhu, kde děti postupně po kruhu dostávají různobarevné sáčky s vůněmi. Vzhledem k počtu dětí ve skupině je potřeba mít více sáčků s jednou vůní.

2. Rostliny

Uprostřed komunitního kruhu učitel rozprostře několik druhů rostlin, různé traviny, rostliny bez květů i s květy, drobné větvičky a listy stromů.

Zadání pro skupinu: „Co se vám vybavuje, když se koukáte na tyto rostliny? O čem by mohla být dnešní pohádka?“

3. Kouzla rostlin

Zadání pro skupinu : „Každý si stoupněte k jedné rostlině podle toho, která vás nejvíce zaujala. U některé rostliny může být samozřejmě i více dětí.“

Zadání pro skupinu : „*Tak jak jste se k různým rostlinám přiřadili, zůstaňte ve skupinách a vymyslete společně krátkou prezentaci o vašich rostlinách. Čím je rostlina zvláštní, nebo jaké má kouzlo a co dokáže.*“

4. Seznámení s pohádkou

Učitel představí dětem knihu a čínskou pohádku, poté přečte úvod pohádky:

Když na tomto posvátném místě ještě nestál Chrám nebes, bývala tu všude slavná medicínská zahrada, proslulá léčivými bylinami, zejména srdečníkem, asi jeden metr vysokou bylinou s růžovými kvítky, z nichž se vyráběla bylinná mast. Ale ještě dávno předtím na tomto místě stávala malá vesnička, kde žilo asi dvacet rodin. V jednom z domků bydlela stará matka s dcerou a protloukaly se životem ztěžka. (Vrch čajové konvice s .30)

5. Život staré matky s dcerou

Zadání pro skupinu : „*Zůstaňte ve skupinách jako při předchozí skupinové práci. Vaším společným úkolem je vytvořit živý obraz toho, jak mohl vypadat takový život staré matky s dcerou.*“

Zadání pro skupinu : „*Ty samé obrazy se teď pokuste krátce rozehrát a zastavit opět v živém obraze.*“

Aktivita probíhá ve skupinách, skupiny dostávají krátký čas na přípravu.

6. Posunutí děje

Učitel odkryje další část příběhu :

Jednoho dne matka onemocněla. Nešťastná dcera hledala pomoc a radu, nikdo však nevěděl, co si počít. Až si kdosi vzpomněl, že zaslechl vyprávět o kouzelné účinku byliny,

která roste v severních horách. Dcera se okamžitě rozhodla, že takovou bylinu půjde hledat. Požádala sousedy, aby se o matku postarali, vzala si do ranečku několik rýžových placek a šla. Šla dlouho, dlouho, až došla na horský hřeben, na němž v táhlé louce rostlo tolik barevných bylin! Kudy se dát? A jak tak váhala, objevil se před ní znenadání stařík s bělostným plnovousem. (Vrch čajové konvice s.30)

7. Učitel v roli

Zadání pro skupinu : „*Za chvíli k nám pozvu staříka, kterého potkala dívka na horském hřebenu, můžete se ho na cokoliv zeptat .Co si myslíte, že bude pro dívku v tuto chvíli důležité?*“

Učitel v roli staříka : Odpovídá dětem na jejich otázky a v závěru jim sdělí : „*Vydala ses na těžkou cestu, musíš na vrchol hory, sedmkrát se stočíš vlevo a osmkrát vpravo. Svou bylinu najdeš, až uvidíš nebe na zemi. Dávej pozor na cestu. Budeš- li mít hlad, jez semínka borovice a pij vodu z pramene. Jdi a rychle se vrať!* (Vrch čajové konvice s .30)

8. Oživené obrazy

Zadání pro skupinu : „*Pokuste se vytvořit živé obrazy, které budou poté ožívovány, tématem živých obrazů je - co se bude dít dále v příběhu, když dostala dívka rady od staříka?*“

Aktivita probíhá ve skupinách po 4-5 dětech.Skupiny dostávají krátký čas na přípravu. Při prezentaci živých obrazů ostatní skupiny komentují to, co na obrazech vidí. Učitel dotykem oživuje obrazy, koho se dotkne, ten promluví.

9. Cesta za bylinou

Zadání pro skupinu : „*Pustím hudbu a všichni se budete pohybovat volně po prostoru, budete se snažit zaplňovat celý prostor. Když hudbu zastavím, všichni zůstanete ve stronzu, pak budu počítat do šesti a než řeknu šest, vytvoříte všichni hromadně ze svých těl cestu za kouzelnou bylinou. Koho se dotknu, ten vysloví, co nebo kdo je na té cestě.*“

Aktivita probíhá simultánně formou hromadné improvizace – všechny děti pracují najednou.

Zadání pro skupinu : „Nyní opět pustím hudbu a zkuste si představit, že jste na cestě za bylinou, až hudbu zastavím, ten koho se dotknu, nám prozradí své myšlenky, pocity, co ho napadá při nelehkém hledání byliny.“

10. Kde je bylina?

Učitel přečte další část příběhu :

Jak stařík dívce poradil, tak učinila. Vyšla až na vrchol, k jezírku, kde se odráželo nebe. Ale kde tady najde léčivou bylinu? (Vrch čajové konvice s .30)

Zadání pro skupinu : „Schovala jsem ve třídě větvičku, pokuste se tu větvičku hledat, kdo ji najde, nikomu nebude říkat, kde větvička je, jen se posadí na koberec jako znamení, že větvičku našel. Ten kdo se posadí na koberec, je potichu a sleduje ostatní děti. Při této hře se nesmí promluvit, budu to sledovat a pokud někdo promluví, budu ho muset vyloučit.“

Otázky pro skupinu : „Jak jste se cítili při hledání? Dělalo někomu něco problém? Vadilo vám, že nemůžete mluvit?“

11. Posunutí děje + učitel v roli víly

Učitel přečte část příběhu :

Dívka uslyšela hlasy a spatřila dvě dívky, které se k ní blížily. Jedna měla bílé lehké šaty jako sníh, druhá měla šaty žluté jako ta nejhezčí kvítka. „Sestřičky víly pomozte!“ (Vrch čajové konvice s. 31)

Zadání pro skupinu : „*Já se nyní proměním ve vílu a vy se zkuste vžít do role dívky, která potřebuje od víly pomoc, zkuste mě přemluvit k tomu, abych vám dala kouzelnou bylinu.*“

Učitel vstupuje do role víly, která jen tak někomu kouzelnou bylinu nevydá. Je to přeci vzácná bylina, která dokáže léčit i zdánlivě neléčitelné a smrtelné nemoci. V závěru této aktivity učitel dívce hrst vzácných květů z vrcholku hory daruje a poradí, jak z nich má uvařit zázračný nápoj. K vzácným květům jí ještě přidá hrst semínek.

12. Návrat domů

Učitel přečte další část příběhu :

Dívka se vrátila domů a udělala, jak jí poradila víla. Jen jméno téhle byliny nikdo neznal.,,Budeme ji říkat bylina co zachránila maminku, Yi Mu Cao!“A jméno té byliny se rychle rozšířilo v celé zemi. Dívka rozdala semínka a lidé ve vesnici začali bylinu pěstovat. Celá vesnice se tím proslavila. (Vrch čajové konvice s. 31)

13. Reflexe

Otázky pro skupinu : „*Dozvěděl se dnes někdo něco nového nebo zajímavého? Překvapilo někoho dnes něco nebo nějaká situace? Kdo je spokojen se svou prací a kdo naopak?*“

C. Průběh lekce :

Tuto pohádku jsem rozdělila na dvě části. Původně jsem ji měla rozpracovanou do jedné lekce, po zamyšlení nad samotným příběhem, jsem ji rozdělila do lekcí dvou. V první části jde o získání kouzelné byliny a tím také o záchranu nemocné matky. Šlo mi

zejména o to, aby se děti dokázaly vžít do role hlavní postavy, a to dívky, která hledá kouzelnou bylinu, což je jediná záchrana její nemocné matky.

Skupinu jsem nechala rozehrát a uvolnit během úvodní aktivity. Pravidla hry pochopili všichni, občas jsem do průběhu hry musela zasáhnout. V některých případech se stávalo, že si někdo uvědomil až později, že byl lapen horkým paprskem již podruhé, tedy měl převzít roli, v tu chvíli, kdy si to dotyčný uvědomil, už byl lapen někdo jiný, kdo roli přebíral. Nechala jsem tedy na skupině, ať se domluví, kdo bude „horký paprsek“.

Zařadila jsem do lekce cvičení na rozvoj smyslů, při kterém jsem použila několik druhů různých vůní (jehličí, skořice, máta, levandule, bazalka). Nepodařilo se mi však zadat jasně instrukci. Děti měly nejprve pouze asociovat, co jim která vůně připomíná, nechtěla jsem, aby rovnou popisovaly, co je v jednotlivých sáčkích. Každý sáček měl jinou barvu a místo toho, aby skupina vyjádřila, co jim vůně připomíná, někdo ihned volal: „V tom fialovém je větvička s jehličím.“ apod. Pochopila jsem, že nejprve musím dětem jasně sdělit, ať mi pouze poví, co se jim vybaví, když cítí tuto vůni. Je mi jasné, že se někomu mohla ihned vybavit větvička s jehličím, v některých případech však aktivita zafungovala podle mých představ. Když jsme debatovali o sáčku se skořicí, objevily se poznámky, kdy dětem vůně skořice připomínala pečení bábovky, sladkosti apod.

Skupinám se podařilo vytvořit zajímavé příběhy o vybraných rostlinách. Zařadila jsem záměrně tuto aktivitu, abych nutila skupinu k většímu soustředění a k vyřešení společného úkolu. Skupina byla naučena na práci ve skupinách, což mi usnadnilo práci a jak na průběhu práce tak na výsledcích skupin to bylo znát. Musela jsem ocenit všechny skupiny. S vymýšlením příběhů o rostlinách si dala každá skupina i jednotliví členové záležet. Převážná část skupin měla rostliny zázračné, které dokázaly např. přemístit osobu z jednoho místa na druhé, nebo vykouzlit hostinu pro celou třídu.

Skupina má základní dramatické dovednosti, s živými obrazy zásadní problém nebyl, pouze v některých momentech jsem skupině připomínala, aby v živém obraze děti nemluvily. Děti to věděly, jen jim občas trvalo, než se zklidnily a začaly se soustředit na práci. Trochu jsem se obávala situace, kdy na obrazech měly být matka s dcerou. Zda s tím nebudou mít chlapci problém, že postavy jsou ženy, ale některé děti se mě spíše ptaly: „Když jeden bude dcera a další matka, tak co budou ti ostatní?“ Trochu jsem tyto reakce očekávala, zajímalo mne, jak budou skupiny reagovat, většina si poradila sama,

což mne překvapilo. Dvě skupiny to přesto konzultovaly se mnou. Reagovala jsem tak, že ostatní mohou být cokoliv, nemusí být jen lidé. Skupiny to přijaly bez problémů, znázorňovaly především činnosti staré ženy a její dcery, jak dcera pro matku vaří, jak se dcera stará o hospodářství apod.

Během této lekce jsem zařadila dvakrát metodu učitele v roli. Pokud jsem byla v roli staříka, kromě otázek týkajících se byliny, zajímalo také někoho ,odkud jsem přišel a jak jsem starý. Samozřejmě přišly otázky, které jsem vůbec nečekala a musela rychle reagovat a také otázky spjaté s příběhem, na něž jsem mohla být připravena. Lépe jsem se cítila v roli víly, kdy jsem nejprve neoblomně nechtěla v žádném případě vzácnou odrůdu ponechat někomu jinému. Celá skupina byla vtažena do děje, přestože se mnou nekomunikovali úplně všichni, ti co se nezapojovali, napjatě vnímali mne i spolužáky. Nedokázala jsem si zapamatovat, kdo se do debaty nezapojil a kdo ano, každopádně debata nebyla přerušena a otázek bylo až příliš, což jsem byla ráda.

Opět jsem využila hudbu, a to při hromadné improvizaci. Skupina nejprve představovala cestu, na níž se děti proměnily např. v kámen, někoho dokonce napadlo se proměnit v kouzelnou bylinu, kterou hledá dívka, někdo se proměnil v samotnou hledající dívku, jiný v lesní zvíře nebo v houbu.

Zvědavá jsem byla, zda dokáže skupina vyjádřit také pocity dívky na cestě za bylinou. Jejich myšlenky v roli dívky směřovaly k únavě, stesku po matce, radosti z toho, že brzy najdou bylinu a zachrání nemocnou matku. Někdo měl hlad, jiný se těšil domů. Byla jsem ráda, že Natálka si vzpomněla i na staříka a myšlenky dívky vyjádřila takto : „Kudy říkal ten stařík, že mám jít?“ Na tuto situaci ihned pohotově reagoval David, který povídal : „Osmkrát musím zatočit doleva a pak asi třikrát doprava.“ Byla to moc hezká situace, která vytvořila většině skupiny i mě úsměv na tváři.

Stejně jako předešlá skupina i tato skupina si ráda hraje, a proto jsem zařadila hru na hledání větvičky. Obávala jsem se toho, aby někomu nedělalo problém větvičku najít, proto jsem ji nechtěla schovávat příliš pečlivě, ale zase jsem nechtěla aktivitu příliš zjednodušit, aby někdo neseděl příliš dlouhou dobu na koberci. Chtěla jsem, aby děti vydržely při této aktivitě nemluvit, proto jsem to zmínila zřetelně ve své instrukci a zafungovalo to výborně. Nikdo se příliš dlouho netrápil s tím, že by větvičku nemohl najít. Nechala jsem ji položenou na zemi pod stolem, který je v rohu místnosti, najít větvičku si tedy žádalo sehnout se a podívat se pod stůl. Děti jsem se poté ptala, zda měl někdo nějaký problém, nebo jim něco vadilo. Někdo reagoval tak, že si to myslel, kde to

může být, takže to pro něj nebyl problém, jiný zase pořád hledal úplně jinde, až když šel na druhou stranu, hned to našel. Někdo si myslel, jestli větvičku nezapíchnu někam do květináče, někomu trochu vadilo, že nemohl mluvit. Přemýšlela jsem o způsobu, kdybych větvičku schovala pečlivěji a nemohl ji někdo delší dobu nejít. Pro tuto možnost jsem si připravila případnou nápovědu, kdy bych označila dětem jen polovinu místnosti, ve které se větvička nachází. Lekce probíhala ve třídě, kde je spousta věcí, takže se větvička mohla schovat velmi dobře.

V závěrečné reflexi jsem se dětí mimo jiné ptala, zda někoho něco překvapilo. Ozvalo se, že Jirku překvapilo, jak nazvali lidé bylinu „bylina, co zachránila maminku“. Ptala jsem se tedy, jak by jí nazvaly ony a skupina navrhla např. léčivá bylina z Číny, čínský zázrak, bylina na nemoci apod. Na reflexi jsem měla dostatek času, nechala jsem tedy skupinu, aby se vyjádřila ke své práci. Na styl tohoto hodnocení jsou naučené, proto se aktivně zapojovaly do reflexe, také se mě zeptaly, kdy opět přijdu, což mě potěšilo.

D. K cílům lekce :

Vzhledem k průběhu lekce a reakcím skupiny si dovoluji tvrdit, že skupina porozuměla textu. V průběhu daných aktivit se podařilo skupině vžít se do obtížné situace v roli hlavní postavy. Prostřednictvím techniky vnitřních hlasů dokázala převážná většina vyjádřit myšlenky hlavní postavy. Touto aktivitou byl mimo jiné podpořen rozvoj řečových dovedností.

Během skupinové práce byl splněn cíl společného i samostatného rozhodování. Skupiny se dokázaly společně dohodnout a rozhodnout o tom jaký vzkaz a komu ho budou psát a jak bude vypadat brána, tedy místo rozloučení dřevorubce a tygřice. Nejenom touto aktivitou byl splněn cíl rozvoje a podpory skupinové diskuse, fantazie a vnímání.

Pokud bych zpětně chtěla něco opravit na této lekci, ráda bych zařadila techniku titulkování obrazů, s kterou jsem skupinu seznámila již v předešlé lekci. Skupina se setkala s něčím novým a mohla si tak více tuto techniku osvojit.

4.5 LEKCE 5

A. Popis lekce

- a. Název pohádky: Kouzelná bylina II.
- b. Hlavní téma: záchrana kouzelných květů (byliny)
- c. Vedlejší téma: strach o vzácnou bylinu, co udělat s tím, kdo ohrožuje kouzelnou bylinu
- d. Hlavní cíle : najít možnosti záchrany kouzelné byliny, rozvoj dramatických dovedností
- e. Vedlejší cíle : rozvinout řečové dovednosti, podpořit rozvoj společného i samostatného rozhodování, rozvoj a podpora společné i skupinové diskuse, podpořit rozvoj fantazie, vnímání a představivosti, rozvíjet schopnost spolupráce, osvojovat si herecké techniky, schopnost dodržovat pravidla
- f. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky : samotná kniha, tužky, papíry a pastelky, šátek, deka, cd- přehrávač, cd s asijskou hudbou
- g. Časová dotace : 90 minut (dvě vyučovací hodiny)
- h. Skupina : práce se skupinou II. (ZŠ Londýnská III.třída)

B. Scénář

1. Zahřívací aktivita

Chůze v prostoru v různých rychlostech (1 – 5).

Zadání pro skupinu : „*Na tlesnutí se pokuste všichni o výskok a na zaznění rolniček všichni zamávají. Snažte se provádět pohyby všichni najednou, ve stejný moment.*“

2. Návnada k tématu

Otázky pro skupinu : „*Stalo se vám někdy, že jste bojovali o něco, co bylo velmi cenné, na čem vám záleželo ? Bylo to něco, co jste chtěli zachránit a někdo naopak zničit? Podařilo se vám to zachránit? A jak?*“

3. Vzpomínka na minulou lekci

Zadání pro skupinu : „*Pokuste si vzpomenout, co se dělo v minulé pohádce, jaké tam byly postavy, co se v pohádce odehrávalo, jaké překážky musela hlavní postava zdolat, jak pohádkový příběh skončil? Myslíte, že mohl pokračovat ještě dále?*“

Vzhledem k tomu, že tato lekce navazuje na předešlou hodinu, společně si skupina vzpomene na děj minulé pohádky. Lekce lze také realizovat samostatně, pokud učitel skupině jednoduše zmíní historii o kouzelné bylině.

4. Čínská vesnice

Zadání pro skupinu : „*Pustím hudbu a volně se procházejte po prostoru, snažte se zaplnovat celý prostor, když vypnu hudbu zůstaňte proměněni v sochách místních vesničanů. Já vás budu obcházet a koho se dotknu, prozradí nám kdo je a co ve vesnici dělá.*“

5. Co se vyprávělo o dívce a o vesnici?

Zadání pro skupinu: „Zkuste vytvořit vlastní příběh, který se mohl po další dlouhá léta o této dívce a vesnici vyprávět?“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Každá skupina pracuje zvlášť, má nějakou dobu na přípravu a následně svou práci prezentuje mluvčí skupiny.

6. Chrám nebes

Učitel čte, co se dělo ve vesnici o několik let později :

O mnoho a mnoho let později se císař rozhodl postavit na místě slavné vesnice Chrám nebes a jeden z jeho rádčů mu doporučil právě zdejší vesnici. (Vrch čajové konvice s. 31)

Zadání pro skupinu : „Pokuste se vytvořit všichni sochy vesničanů, které jsme již znázorňovali v předchozí aktivitě. Jeden se promění v císařova rádce a bude procházet mezi vámi sochami a doporučovat právě tuto čínskou vesnici. Proč právě zde si má císař vystavět Chrám nebes?“

Aktivita probíhá simultánně, pracuje celá skupina najednou, jeden hráč je v roli rádce. V této roli se mohou děti vystřídat.

Zadání pro skupiny : „Každá skupina se pokusí vymyslet krátký příběh o tom, k čemu by mohl sloužit takový Chrám nebes.“

Aktivita probíhá ve skupinách, skupiny dostávají čas na přípravu. Příběh děti nemusí psát, mohou si pouze zaznamenat potřebné poznámky. Záleží na skupinové dohodě.

7. Císař není doma

Zadání pro skupinu : „*Já budu nyní císař, který je ve vesnici a nemá příliš dobrou náladu, vy jako vesničané se proto chováte v mé přítomnosti tiše a nerušíte mě, zabýváte se klidnou činností. Já budu na různých místech v prostoru a když uhodím do činel a zvolám - císař není ve vesnici – můžete být hluční a dovádět, dokud se císař (já) opět nevrátí do vesnice a neozve se zvuk činel a zvolám – císař je opět ve vesnici. To se všichni musí zase ztišit a věnovat se klidné činnosti.*“

8. Posunutí děje

Učitel přečte část pohádky :

Jak císař rozhodl, stalo se. Kouzelná léčivá bylina však všude kolem rostla dál a císař, přicházející každoročně dvakrát vzdát hold nebesům, přikázal tu „divokou trávu“ vytrhat. (Vrch čajové konvice s. 31)

Otázka pro skupinu : „*Co to znamenalo, když císař přicházel dvakrát do roka vzdát hold nebesům?*“

9. Učitel v roli císaře

Učitel v roli : „*Budu představovat císaře, který se rozhodl na tomto místě postavit palác nebes a chtěl nechat bylinu vyrvat. Snažte se císaře přemluvit, aby tak nečinil. Můžete mít k císaři jakékoliv námítky a připomínky. Můžete se ho zeptat na jeho rituál.*“

10. Jak zachránit bylinu?

Zadání pro skupinu : „*Připravte si živý obraz, jehož tématem bude - jak zachránit bylinu, co udělat s císařem, který ohrožuje život byliny?*“

Aktivita probíhá ve skupinách po čtyřech až pěti dětech. Skupiny dostávají krátký čas na přípravu.

Zadání pro skupinu : „*Pokuste se nyní živý obraz krátce rozehrát a zastavit ho opět v živém obraze.*“

11. Postava z minulé lekce

Zadání pro skupinu : „*Pokuste se pantomimou znázornit postavu, která může zachránit bylinu. Ostatní budeme odhadovat, co by to mohlo být za postavu a jakým způsobem bylinu zachraňuje?*“

Během aktivity znázorňuje jeden žák pantomimou postavu a zbytek skupiny komentuje, co vidí a odhaduje, kdo a jak by mohl bylinu zachránit.

Otázka pro skupinu : „*Vzpomenete si na nějakou postavu z minulé lekce, která by mohla bylinu zachránit? Pokud ano, jak by ji mohla zachránit?*“

12. Učitel v roli císaře

Zadání pro skupinu : „*Nyní se opět proměním v císaře, který chce bylinu stále zničit, pokuste se domluvit ve skupině jaká pohádková postava budete a v té roli mě přemluvte, ať bylinu neničím.*“

Skupina dostává čas, aby se mohla domluvit za jakou postavu budou společně hrát a přemlouvat císaře.

13. Jak to bylo v pohádce

Učitel přečte část pohádky :

Před císařem se objevil stařík s bílým vousem, který si několikrát pohladil. V ten okamžik se z léčivé byliny stal pichlavý bodlák s ostrými trny, a než se císař vzpamatoval, stařík zmizel. (Vrch čajové konvice s. 31)

Otázky pro skupinu : „Proč se z léčivé byliny stal pichlavý bodlák? Jak teď zareagoval císař?“

14. Rozuzlení

Učitel přečte závěr pohádky :

Císař se polekal. „Ať se nikdo neopovází trhat tyhle květy!“ A tak se stalo, že v okolí Chrámu nebes vzácná léčivá bylina zůstala zachována... (Vrch čajové konvice s. 31)

15. Závěrečná reflexe

Otázky pro skupinu : „Jak se vám pracovalo ve skupinách? Měl někdo dobrý nápad? Dokázaly jste se soustředit na práci? Dokázaly jste se domluvit ve skupině? Měl někdo nějaký problém?“

C. Průběh lekce :

Lekci jsem zahájila zahřívací aktivitou, což byla chůze v různých rychlostech. Skupina již tuto techniku znala, přesto jsem se po zadání skupiny zeptala, zda je všem jasné, co budeme dělat. Ozvalo od jednoho žáka, že není. Poprosila jsem tedy někoho jiného, kdo rozumí tomu, co bude následovat, zda by to mohl Ondrovi vysvětlit. Honzík dokázal jasně formulovat a vysvětlit, že budeme chodit, podle toho jakou zadám rychlost, a že to musí určitě znát, protože už to dělali. Doplnil také to, na jaký signál má poskočit a kdy má zamávat. Myslím, že Ondra věděl, co má dělat, jen se v tuto chvíli takto vyjádřil, protože si nepamatoval, co má na který signál udělat, zda zamávat nebo poskočit. V průběhu aktivity už neměl nikdo žádné nejasnosti.

Byla jsem zvědavá, jak bude skupina reagovat na otázky, které se týkaly toho, zda někdy někdo o něco bojoval. O něco, co bylo velmi cenné, na čem jim záleželo. Zazněl například boj o medaili v gymnastických závodech, ve fotbalovém utkání, taky různé vzpomínky z letních prázdninových táborových her apod. Když jsem se ale zeptala, zda bojoval někdo o něco, co chtěl zachránit a někdo naopak zničit, odpovědi bylo už méně,

ale přesto se jich našlo dost. Někdo bojoval o své staré tričko které mu maminka chtěla vyřadit, bylo pro něj prý velmi cenné, jiný bojoval o angličáky, které si dlouho sbíral a brácha mu je chtěl sebrat. Určitě to nebyly pro skupinu lehké otázky, ale skupina je velmi komunikativní a dokázala si najít své odpovědi.

Lekce navazovala na předešlou hodinu. Ve skupině byla jedna dívka, která předešlou lekci neabsolvovala. Vzhledem k debatě, kterou skupina rozpoutala při vzpomínce na minulou lekci, neměla Karolína žádný problém se zapojit. Skupina si bez problému dokázala vzpomenout na děj minulé pohádky. Děti si vybavily jak postavy a děj, tak překážky, které musela hlavní postava zdolat. Lukáš dokázal Karolíně a celé skupině popsat, jak pohádkový příběh skončil. To mi krásně nahrálo na otázku, kterou jsem zahájila další aktivitu, zda mohl příběh pokračovat ještě dále. Někdo ze skupiny prohlásil že ne, že už to byl konec pohádky. Skupiny poté dokázaly vymyslet nápadité příběhy, týkající se dívky a čínské vesnice. Vzhledem k tomu, že děti ve třetí třídě ještě nejsou nejzdatnějšími písáři, vymýšlely si příběhy, ale nemusely je psát, mohly si zaznamenat pouze nějaké poznámky. V příběhu se objevila například dívka jako budoucí vládkyně země, nebo jako jedna z nejznámějších obchodnic semínek kouzelných bylin. V jednom z příběhů vesnici navštěvovalo spoustu známých lidí a dokonce v některé skupině vznikla z místa jakási lázeňská vesnice pro léčení různých chorob. Všechny skupiny projevily schopnost vymýšlet vlastní nápady a dokončovat pokračování příběhu.

Při aktivitě, kdy děti znázorňovaly postavu, která by mohla zachránit bylinu se nemohly vystřídat všechny. Vzhledem k počtu dětí by to nebylo ani možné. Na řadu se dostalo přibližně devět dětí. Cítila jsem, že ne úplně každý by chtěl pantomimou nějakou postavu znázorňovat, někdo by však naopak předváděl klidně i několikrát. Mezi předváděnými postavami se objevily u dívek víly, kouzelník a kouzelná zvířata. U chlapců to byli spíše vladaři, stateční hrdinové a bojovníci. Někdo znázorňoval i kouzelného staříka.

Ve chvíli, kdy jsem dětem nechala prostor pro společnou domluvu, v jaké roli mne budou přesvědčovat o tom, abych neničila vzácnou bylinu, dohodly se nakonec jednotně pro roli dívky, která bylinu původně hledala a od víly ji také získala. Děti se dokázaly domluvit poměrně rychle, padly také návrhy, že by mohly být v roli bělovouseho staříka nebo víly. Při přesvědčování zazněly prosby, ať neničím bylinu. Líbilo se mi, když mi Adélka kladla na srdce: „*Až budete nemocný, také vás bylina zachrání.*“ Někdo z dětí mi také pověděl, že pokud bylinu nezničím, dobře udělám a stařík se mi pěkně odvděčí.

Trochu jsem se pobavila když mi Matěj řekl, že pokud nechám bylinu na pokoji, uvaří mi dobrou večeři. Malinko jsem se pousmála, ale snažila jsem se stále udržet roli vážného císaře. Také se mi líbilo, jak si zejména některé dívky úplně oddechly a ulevilo se jim, když mě ke konci role všichni přesvědčili, abych bylinu neničila. V tu chvíli jsem cítila, že se snažili mě přesvědčit a nebrali to na lehkou váhu.

Během závěrečné reflexe dokázaly děti posoudit svou práci, dokázaly hovořit i o tom, co se jim příliš nepodařilo. Někdo se například vyjádřil k ožívování obrazů, kdy se skupině prý úplně nepodařilo obraz oživit tak, jak by si představovali. Prý se na to pořádně nedokázali připravit, stále se společně domlouvali o tom, kdo co bude dělat a nestihli to. Já se však ptala všech skupin, zda jsou připravené, než začaly jednotlivé obrazy prezentovat. Nikdo se nehlásil, že by ještě potřeboval čas. Skupina si prý myslela, že to zvládne, ale nějak to prý zapomněla.

D. K cílům lekce :

Dětem se podařilo najít různá řešení záchrany kouzelné byliny a téma se tak jevilo pro skupinu jako přitažlivé. Nápady dětí měly hlavu a patu a bylo vidět, že nad příběhem přemýšlely. Dokázaly si s tímto úkolem hravě poradit, zároveň tím rozvíjely své dramatické dovednosti.

Cíleně jsem se snažila rozpoutávat společné diskuse nad příběhem a podpořit tak rozvoj řečových dovedností. Podpořit rozvoj společného i samostatného rozhodování.

Myslím, že se mi podařilo dětem umožnit, aby s větším či menším vcítěním hrály své role a byly na chvíli někým jiným než v běžném životě. V rámci lekce jsem se pokusila přenést děti do neobyčejného života, a to do světa pohádek, prostřednictvím motivovaných a citově zabarvených aktivit, tak aby se skupina dokázala soustředit delší dobu a rozvíjela takové vlastnosti, jako je vytrvalost, sebeovládání, iniciativa, rozhodnost, což jsou vlastnosti pro život potřebné.

Děti se dokázaly aktivně zapojovat jak v rámci skupinových prací, tak při společných debatách. Nastaly momenty, kdy nemohly aktivně předvést, nebo vyjádřit svůj názor všechny děti. Početnost skupiny mi to nedovolovala. I přesto, že některé děti pouze poslouchaly a pozorovaly, dokázaly se soustředit. Koncentrovat se dokázaly děti nejen ve svých rolích ale i při skupinové práci.

Ve chvíli, kdy jsme společně hráli hru „na císaře“ nebo se věnovali jiným aktivitám vyžadující jistá pravidla, skupina byla schopná pravidla bez větších problémů dodržovat.

V rámci lekce byla rozhodně podpořena schopnost kooperace, děti pracovaly ve stejných skupinách jako v předešlé lekci, což mi ušetřilo čas. Byla jsem mile překvapena, jak si děti na toto rozdělení zvykly a nikdo neprotestoval, ve smyslu, kdo s kým bude.

Jelikož jsem pracovala s posouváním a odkrýváním děje, velmi jsem ocenila vnímavost a naslouchání dětí. Jednotlivé části pohádky byly poměrně krátké, takže nebylo nutné se soustředit příliš dlouhou dobu. V některých případech jsem při čtení nevyžadovala, aby se děti stále uspořádávaly v komunitním kruhu. Děti bylo mnoho a nebylo pro ně jednoduché, kruh co nejrychleji vytvořit. I když pokrok za těch pár společných lekcí byl zřetelný. V některých momentech, kdy jsem četla další část příběhu, jsem skupinu nechala pouze sedět na koberci a nelpěla jsem na komunitním kruhu.

Pokud bych měla možnost ještě v budoucnu se skupinou pracovat, využila bych signálu, který mají již nacvičený s paní učitelkou. Já se o něm dozvěděla bohužel až později. Děti mají ve třídě kouzelný zvoneček, který má moc pěkný zvuk. Skupina je již naučená, že pokud na zvoneček cinkne paní učitelka pouze jednou, znamená to, že ji mají poslouchat, pokud zazní dvakrát, je to signál pro utvoření komunitního kruhu na koberci a pokud zazní třikrát znamená to, že děti mají přestávku. Základní škola v Londýnské, totiž nemá zvonění.

IV. ZÁVĚR

V závěru bych ráda zhodnotila celý projekt, spolupráci skupin, jejich krůčky vpřed, týkající se dramatické výchovy. Krátce se zmíním o tom, zda jsem splnila cíle diplomové práce a také k jakému zjištění o sobě jsem dospěla.

Během přípravy projektu jsem zjistila, že existuje nepřeberné množství způsobů, jak lze uchopit literární dílo a jak je možné naložit s jednotlivými příběhy. Po uskutečnění daných lekcí jsem se začala zpětně zabývat momenty, které se daly v lekcích ještě více podtrhnout a pokud by čas dovolil, mohli bychom se jimi hlouběji zabývat.

Je zajímavé zpětně se ohlédnout a srovnat si své první dramaticko-výchovné lekce s pozdějšími lekcemi. Z počátku jsem byla poměrně hodně nervózní, stále jsem přemýšlela nad lekcí, zejména nad aktivitami, s kterými jsem si nebyla jista, zda je skupina zvládne nebo jak ne ně zareaguje. Před dalšími lekcemi jsem se snažila více uklidnit a začít se skupinou komunikovat již před lekcí. Došla jsem ke zjištění, že když se skupinou naváží kontakt již před začátkem lekce, lépe se mi pak lekce zahazuje. Před hodinou jsem tedy již některé členy skupiny pobízela, a bychom si společně upravili prostor.

Nemusela jsem se hlouběji zamýšlet nad tím, se kterou skupinou se mi lépe pracovalo. Rozhodně to byla skupina, kterou jsem lépe znala. Nejenom, že jsem s touto skupinou pracovala již při praxi dramatické výchovy, ale i během celé souvislé pedagogické praxe. Druhou skupinu jsem téměř neznala, znala jsem však velmi dobře paní učitelku, která mi ve všem vyšla vstříc a umožnila mi skupinu lépe poznat. Ještě než jsem začala se skupinou pracovat, měla jsem již určité informace a přehled o jednotlivcích.

Jelikož pohádky jsou z Číny, napadla mne myšlenka využít v rámci projektu čínskou hudbu. Přála jsem si tak dostat skupinu lépe do atmosféry vznešených mandarínů, moudrých soudců, draků, vil a tygrů. Zároveň jsem se tak nenásilnou formou pokusila dětem přiblížit asijské melodie. Nejen při tomto přenesení, ale v celém průběhu

lekcí se mi hudba stala velmi dobrým pomocníkem například pro zklidnění skupiny, což jsem ocenila zejména u té skupiny, která je velmi upovídaná. Zde jsem se pokusila zadat instrukce tak, aby po úplném ztišení hudby děti seděly v komunitním kruhu. Hudbu jsem využívala také během presentace živých obrazů, kdy si skupiny za doprovodu hudby chvíli obraz prohlížely a poté ho společně komentovaly. Zde vidím svůj velký nedostatek a chybu, kterou bych ráda později s jinými skupinami napravila. Při aktivitách, kdy skupiny tvořily živé obrazy, jsem úplně vypustila zavírání očí pro skupiny sledující obraz a následné otevření očí pro hotový obraz. Nevím, čím se to stalo, možná tím, že děti tohoto mladšího školního věku těžko vydrží mít zavřené oči, přesto jsem to mohla vyzkoušet a skupina se tak mohla trénovat a připravovat na pozdější práci.

Ztížené podmínky jsem pocítovala v otázce početnosti obou skupin. Obě skupiny, se kterými jsem pracovala měly přes dvacet členů, což vyžadovalo určitou organizaci práce. Každé aktivitě jsme věnovali o to více času. Nejvíce jsem to zaregistrovala při prezentaci výsledných prací, živých obrazů, improvizací apod. V některých případech to vedlo také k nepozornosti a horší koncentraci ostatních, což ale nebylo nijak závažné, naopak mne překvapilo, že se skupina v převážné části aktivit dokázala soustředit a vnímat navzájem. Je to pro mne velké poučení a nyní vím, že bych se nikdy nerozhodla plánovat dramatické-výchovnou lekci pro více jak dvacet pět dětí. Myslím, že je to rozhodně ta krajní hranice. Zároveň jsem si po osobním zhodnocení přiznala, že vyzkoušet si spolupráci s početnou skupinou považuji pro mne za dobrou školu. Je velmi pravděpodobné, že praxe v budoucnu bude podobná.

Dokázala jsem naplnit všechny cíle?

Tuším, že jen ztěží jsem naplnila během několika lekcí všechny cíle.

Pokusila jsem se nalézt zdroje pro lekce dramatické výchovy a ukázat různé způsoby práce s literárním textem. Snažila jsem se ukázat, jak lze s pohádkou v dramaticko-výchovných lekcích pracovat. Zdá se, že se mi podařilo nalézt vhodná a přitažlivá témata, které pohádky postihují. Témata se ukázala jako sdělitelná prostředky dramatické výchovy.

Co se týká cílů v oblasti afektivní, děti se seznámily s literárním dílem a pochopily text jednotlivých příběhů, jelikož dokázaly adekvátně reagovat v daných situacích, uvažovat o logice příběhu a předvídat příběhy. Nedokáží posoudit zda jsem podpořila aktivní čtenářství žáků. V průběhu lekcí jsem četla části pohádek pouze já a zda jsem probudila větší touhu po čtení pohádek, si netroufám tvrdit.

Co se týče oblasti psychomotorické, obě skupiny rozvíjely své herecké techniky a schopnosti vlastního vyjadřování pomocí slova a těla. V rámci kolektivní i individuální práce jsem se snažila podpořit dětskou fantazii a tvořivost. Skupinám nechyběly originální nápady, neobvyklá řešení daných situací a nalézání zajímavých asociací. Dokázaly nápady dovést do konečné formy a nalézat jejich smysluplná řešení.

I když jsem se pokusila během projektu zavést některé nové techniky dramatické výchovy, myslím, že jsem v některých případech mohla ještě trochu přidat, a to vzhledem k možnostem skupiny. Snažila jsem se zejména zdokonalovat techniky, s kterými se již skupiny setkaly. V další práci se skupinou bych se pokusila zapojit techniku živých obrazů s titulkem. Byla jsem mile překvapena, jak dokázaly děti pracovat samostatně, pokud měly vyjadřovat své myšlenky na papír. Pozorovala jsem, jak každý svou myšlenku poctivě a zodpovědně promýšlel. Stalo se také, že někdo úplně vypustil, že pohádky jsou z Číny a označil jako symbol vítězství nad drakem symbol České republiky, nad čímž jsem se trochu pozastavila. Byl to jen jeden jediný moment, kdy se takto někdo vyjádřil, nebrala jsem to jako chybu žáka. To, že jsou pohádky čínské a že se pohybujeme po celou dobu v čínském prostředí bylo v úvodu lekcí zmíněno a pevně doufám, že v průběhu lekcí také patrné.

Předpokládám, že se mi podařilo alespoň trochu pozitivně ovlivnit vztahy ve skupině, zejména podpořit schopnost a ochotu spolupracovat, sdílet společné zážitky a pocity. Ani v jedné skupině se neprojevyly žádné vyhraněnější situace, pokud vznikl nějaký problém dokázaly ho obě skupiny rychle vyřešit.

Co jsem zjistila sama o sobě

Uvědomila jsem si, jak moc je pro budoucího učitele důležitá praxe. Přestože jsem si lekce plánovala delší dobu dopředu, v praxi vypadaly trochu odlišně. To však považuji také za jednu ze stránek, která se mi na tomto oboru líbí. Stalo se mi, že lekce právě díky překvapení, jak která, kdy dopadne, dopadla i lépe, než jsem očekávala. I kdybych

například práci na úloze z matematiky připravila co nejvíce nápaditou a děti ji vypracovávaly s obrovským zaujetím, přesto správný výsledek bývá jen jeden, oproti dramaticko-výchovným lekcím, kdy improvizací a jiné tvořivé zadání vždy vyjde jinak, a hlavně podle představ samotných účastníků.

Uvědomila jsem si také, proč mám práci s pohádkami tak oblíbenou. Je to hned z několika důvodů. Jedním z nich je, že pohádky na mne velmi pozitivně působí, což oceňuji zejména v dnešní době a v období plném stresu. Myslím, že pozitivně mohou působit stejně tak i na děti.

Pohádky také nabízejí zvláštní příběh, náměty a situace, které mají stále co sdělit nejenom dětem ale také dospělým. Mají co sdělit i po tolika letech jejich existence, protože neukazují a nepopisují technické vymoženosti a věci podléhající módě a času, ale hodnoty stálejší a neměnné po tisíciletí, tedy lidské hodnoty, přání a vztahy mezi námi. Přestože, tyto technické vymoženosti již děti tohoto věku velmi lákají, je jim pohádka blízká. Pohádka je poselství o vnitřním, opravdovém bytostném jádru člověka, které je utvářeno do podoby příběhu tradovaného a mnohokrát převyprávěného. V pohádkových příbězích a osudech jejich hrdinů je člověk po staletí v symbolické podobě konfrontován s obtížemi a nebezpečími, jimž je ve skutečném životě vystaven.

Důkazem a malou odměnou pro mne bylo sledovat zaujatou skupinu, která se ráda a s chutí zapojovala do všech aktivit a rozvíjela tak své herecké techniky. Cítila jsem, jak je skupina stále jistější a vybavenější, co se týká právě hereckých technik.

Mám dobrý pocit z toho, že jsem si vybrala právě čínské pohádky, ke kterým jsem se již zmiňovala. Pohádky jsou poněkud odlišné od těch našich, už jenom tím, že samotná Čína působí jako národ klidnější. Jakoby v nich byl za léta nashromážděn taoistický a buddhistický přístup k životu, který vede k radosti z maličkostí a tlumí závist. Právě pohádky jsou odrazem národa a jeho duše.

V. LITERATURA

1.Literatura

CIMICKÝ, J. *Vrch čajové konvice*. Mladá Fronta, 2006. ISBN 80-204-1342-1.

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.

ČEŇKOVÁ, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

FRANZ, M.L. *Psychologický výklad pohádek*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2.

MACHKOVÁ, E. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha : Divadelní fakulta Akademie muzických umění, 1996. ISBN 80-85883-16-3.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: IPOS, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*. Praha : Divadelní fakulta Akademie muzických umění, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství 1987. ISBN 14-222-87.

MARTÍNKOVÁ, V. *Teorie literatury netradičně*. Praha : Trizonia, 1995. ISBN 80-85573-61-X.

MARUŠÁK, R. a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*, 2008, rukopis (použito se souhlasem autora)

MORGANOVÁ, N.SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-045-5.

PROPP, V. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany : H & H, 1999.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STREIT, J. *Proč děti potřebují pohádky*. Baltazar, Praha, 1992. ISBN 80-900 307-4-2.

ŠMAHELOVÁ, H. *Návraty a proměny : literární adaptace kouzelných pohádek*. Praha : Albatros, 1989. ISBN 13-864-89.

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh*. Praha 2007. ISBN 987-80-7331-096-7.

ULRYCHOVÁ, I.GREGOROVÁ,V.ŠVEJDOVÁ,H. *Hrajeme si s pohádkami* , Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VODIČKA, F. a kol. *Svět literatury 1*. Praha : Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-213-6.

2. Internetové zdroje

CIMICKÝ, J. *Inspiroval jsem se nekonečně moudrými čínskými pohádkami a bajkami*. Dostupné na WWW : <http://www.mladazena.cz/scripts/detail.php?id=266839>

Čínská mytologie, *Bohové a symboly staré Číny* (cit. 26.5.2007) Dostupné na WWW : <http://vikladyly.blog.cz/0705/cinska-mytologie>

KOUCKÁ, P. *Psychologie dnes* č. 6 / 2005, str. 19–21, na českém portálu ekopsychologie vychází se souhlasem autorky. Dostupné na WWW : <http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocianku=2008050001>

O Číně, *Kultura a umění – literatura* (cit. 6.2.2004). Dostupné na WWW : <http://cz.chineseembassy.org/cze/zgsk/tl26973.htm>

PAVLÁSKOVÁ, E. *Teoretický rámec indexace pohádek*. Praha, 2005. 49 s. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Dostupné na WWW: <http://www.ikaros.cz/node/3283>

Školní vzdělávací program ZŠ Londýnská, Dostupné na : <http://www.londynska.cz/usvp.php>

Školní vzdělávací program ZŠ Slovenská, Dostupné na : <http://www.zs-slovenska.cz/>

Země Světa – on-line průvodce - *Lidé, zvyky, náboženství*. (cit. 22.9 2006). Dostupné na WWW : <http://www.hedvabnastezka.cz/zeme/cina/asie-cina-lide-zvyky-nabozenstvi>

VI. PŘÍLOHY

A. CD obsahuje fotografie z části projektu, některé listy s myšlenkami dětí a obrázky, se kterými jsem pracovala.

B. Texty pohádek, se kterými jsem pracovala v rámci projektu :

B.

O věrném Papouškovi

Kdysi tady na jihu, v deltě Perlové řeky, žil za dynastie Qing vzdělaný muž jménem Qiao. Byl nejen velice sčtělý, ale uměl i krásně psát a malovat. Jeho žena Yuniang byla moudrá a ctnostná. Vedli spolu chudý, ale šťastný život a měli se rádi.

S nimi žil v jejich domku bílý papoušek, , velice inteligentní pták. Dokonce uměl i zpívat.

V té době se vzdělaní lidé často ucházeli o funkce čínských úředníků, mandarínů. I Qiao se rozhodl, že se hlavním městě pokusí účastnit se zkoušky. Vzal si s sebou bílého papouška, aby nejel tak sám a opuštěn, a vydal se na cestu.

Po dlouhém putování dorazil Qiao do Peking, ubytoval se v pokojíku nedaleko brány Xuan Wu a poctivě se připravoval na zkoušku, byl si jist, že uspěje.

Ale, když nastal den zkoušky a Qiao se dostavil na místo, udělalo se mu špatně, zapotácel se a omdlel. Dlouhou dobu se příliš namáhal. A tak místo zkoušky se musel vrátit domů a léčit se.

Chytrý papoušek přivolal pomoc a bděl nad jeho lůžkem, dokud se neuzdravil.

Jednoho dne řekl papoušek Qiaovi:

„Co kdybychom se pane, už vrátili domů? Vaše žena má o Vás jistě strach!“

„Ale jak bych se takhle mohl objevit doma?“ pravil Qiao zkormouceně, „musím nejprve vykonat zkoušku!“

Ale příští zkoušky byly až za tři roky!

Qiao tedy i s papouškem zůstal v Peking. Vydělával si kaligrafií a malováním obrázků krajin, které pak prodával v tržnici. Ale stále častěji se tvářil zasmušile.

„Pán myslí na svou ženu a trápí se! Dovolte mi, abych se mohl vrátit a potěšit ji.“

Qiao svolil a bílý papoušek se vydal na dlouhou cestu až na jih Číny. Musel přeletět devatero hor a dvanáctero řek. Letěl bez odpočinku tři dny a tři noci, než doletěl domů.

Přiletěl právě včas: Yuniang se právě rozstonala. Vždyť její muž byl už půl roku pryč a ona o něm neměla žádné zprávy. Stýskalo se jí, až z toho onemocněla.

Papoušek jí vyprávěl o Qiaově plánu.

„Leť pro něho, leť, ať se vrátí domů. Já přeci nechci, aby se stal úředníkem, žilo se nám i tak dobře a byli jsme spolu. Jestli se brzy nevrátí, zemřu!“

Papoušek pochopil její přání, a nehledě na únavu, hned se vydal na zpáteční cestu. Nad černými horami ho napadl sup, ale jemu se nakonec podařilo vytrhnout supovi z drápů. Poraněný a oškubaný, s krvácejícím tělíčkem doletěl do Peking. Qiao už netrpělivě čekal.

Papoušek se posadil na stůl a slabě zasténal.

„Vaše žena je hodně nemocná, musíte se rychle vrátit!“ A hlava mu poklesla a vydechl naposled.

Qiao pohřbil svého papouška a pak rychle odjel domů, spěchal za svou ženou, s níž se nakonec po měsíci trmácení šťastně shledal. Od té doby už nikdy nepomyslel na to,

aby se stal mandarínem a těšil se úctě a vážnosti. Svou milou a krásnou ženu už nikdy neopustil.

Ale v jednom pekingském parku dodnes ukazují místo, kde byl věrný papoušek pochován.

Nevděčný drak

Velice dávno žil na severu provincie Šan-si malý chlapec. Jednou ráno, když spěchal do školy, uviděl před sebou na cestě malého hada.

Chystal se ho obejít, ale had ho oslovil tenkým lidským hlasem: „Vezmi mě s sebou, mám velký hlad!“

Chlapci se hada zželelo, vzal ho do školy, v krabici mu udělal hnízdečko a tam mu nosil potravu a vodu. Mládě rostlo a rostlo, až si ho povšiml učitel a rozhněvaně přikázal, aby chlapec hada pustil. Ale někde daleko na odlehlém místě.

Co mu zbývalo, musel učitele poslechnout. Nerad odnesl hada k Divé hoře a odešel. Had dál rostl na svobodě, a to ještě rychleji než předtím. Brzy se roznesly pověsti, že v Divé hoře sídlí saň, která každého, kdo projde kolem, zadává.

Chlapec se cítil vinen, to on přeci saň našel a zachránil, z malého hádčete vychoval. On tedy musí draka zničit.

Privázel si k tělu ostré nože a do ruky vzal meč. Když došel až k hoře, k místu, kde hada před časem zanechal, zastavil se a zvolal: „Draku, zachránil jsem tě, vychoval – a ty mi takhle odplácíš?“

Saň se zasmála: Hlupáku, copak nevíš, že had je nepřítel a tys ho hrál na vlastních prsou!“

Drak rozevřel obludnou tlamu a chlapce spolkl.

Když se chlapec ocitl v naprosté tmě, v dračím žaludku, začal se v břiše obracet, řezat připevněnými noži, až se prořezal z těla a mohl vylézt ven.

Saň zůstala ležet mrtvá. Z jedné její kosti si chlapec udělal meč a z dračí kůže štít. Stal se z něho hrdina a když vyhnal všechny nepřitele z Číny, vrátil se zpět do své provincie na severu.

Vítězství nad drakem je od té doby symbolem statečnosti.

Uznalý tygr

Je to už velmi, velmi dlouho. Toho dne se vracel domů z bambusové houštiny dřevorubec, a jak tak šel a nedával pozor, uklouzla mu noha, chvíli jel po zemi a když zvedl oči, spatřil, že je v tygřím doupěti.

Uprostřed vystlané jámy spala dvě tygřata, a nebohý dřevorubec rázem pochopil, že nebude tak snadné, aby se z té bryndy dostal se zdravou kůží.

Tygří doupě připomínalo miskou se stěnami velice příkrými a s ostrými skalnatými výběžky. Jen jedna strana byla hladká, ale vysoká nejméně deset stop: průchod tygřice!

Asi dvacetkrát se pokoušel dřevorubec vyšplhat ven z jámy, a dvacetkrát zase spadl na záda. Nakonec začal jen tak chodit pořád dokola a připravoval se na svůj konec.

Padl večer. Vítr přinášel řvaní tygřice už odněkud zblízka. A pak jedním plavným skokem tygřice sklouzla na dno jámy a položila na zem vedle mláďat uloveného daňka a pomalu jej začala trhat na menší kousky. Pak spatřila dřevorubce, který seděl v koutku na bobku a celý se třásl. Vystrčila přední tlapy směrem k němu, její drápy zlověstně trčely – a pak, jako by jí to stačilo, pokračovala v přípravě kořisti, jako zamyšlená. A nakonec, místo aby na dřevorubce zaútočila, přistrčila k němu kousek masa. Nechala ho v klidu jíst a sama se s tygřaty stáhla na druhý konec, do hlubší části doupěte.

Dřevorubce to ovšem příliš neuklidnilo. Zatím je to dobré, říkal si, tygřice asi neměla hlad. Ale co až bude ráno a dostane chuť na něco k snědku, zhltne mě jakoby nic! Celou noc oka ten nešťastník nezamhouřil.

Ale div divoucí! Když se rozednilo a vyšlo slunce, tygřice mu nevěnovala ani jediný pohled. Vyskočila z doupěte a zmizela. Vrátila se až někdy v polovině dne a přinesla tentokrát srnečka, kterého rozdělila mezi své dva malé.

A stejně jako předchozího večera, přistrčila pár kousků masa vyhladovělému dřevorubci, který to vše zhltnul.

Tohle vše se opakovalo celý měsíc a dřevorubec si stále víc na tygřici zvykal.

Jednoho dne, kdy už malí tygřici nabírali sílu, tygřice si je naložila na hřbet a mocným skokem je vynesla ven z doupěte.

Dřevorubec se ocitl najednou sám a vyděšeně volal o pomoc.

„Pomoc veličenstvo !Slitujte se! Zachraňte mě!“

A jakoby mu tygřice rozuměla, vrátila se do doupěte, poklekla před ním na přední tlapy, sklonila šíji a narovnala hřbet. Nešťastný muž se jí zachytil a tygřice jediným

skokem zase vyskočila z jámy. Dřevorubec byl opět na svobodě! Tady ho nechala sestoupit ze svého hřbetu, vzala mlád'ata a zmizel.

Muž se ocitl sám na kraji jámy, obklopen divokými a vysokými rostlinami. Nebylo tu slyšet ani cvrlikání ptáčka zpěváčka, jen vítr se tu proháněl ve větvích temného lesa. Dřevorubec si uvědomil, že se podruhé ztratil, a tak začal znovu úpěnlivě volat o pomoc.

„Veličenstvo! Veličenstvo!!!“

Kde se vzala tu se vzala, znovu se objevila tygřice a zářící oči upřela na dřevorubce. Muž před ní padl na kolena.

„Veličenstvo,“ řekl. „Byla jste tak laskavá, že jste mi zachovala život. Ale já jsem teď ve velikém nebezpečí, nevím, jak se dostat z lesa ven a jak se ubránit divokým zvířatům. Kdybyste byla ještě jednou tak laskavá a doprovodila mne k první cestičce nebo pěšince... Byl bych vám nekonečně zavázán až do konce svých dnů!“

Tygřice souhlasně sklonila hlavu a dovedla dřevorubce až na nejbližší cestu. Tam se zastavila a dlouze mu pohlédla do očí.

„Veličenstvo, jsem jen chudý dřevorubec. Teď se rozloučíme a asi nebudeme mít už mnoho příležitostí se znovu setkat. Ale já vám slibuji, že až se teď vrátím domů, vykrmím pěkného vepříka speciálně a jen pro nás. Až bude vepřík dost velký a tučný, toho a toho dne, budu na vás čekat na poštovní stanici, u západní brány. Přijďte a dostanete svou odměnu. A nezapomeňte, veličenstvo!“

Vypadalo to, jako by tygřice přikývla a dřevorubec měl slzy v očích, protože se mu zdálo, že tygřice je smutná.

Když se vrátil domů tak náhle a nečekaně, všichni ho zahrnuli otázkami. Vyprávěl jim svou příhodu a radost všech byla ještě větší.

A jak slíbil, tak učinil a vykrmil statného pašíka. A pak, přesně podle slíbeného data, zvíře zabil a připravil ho s velikou péčí.

Tygřice nezapomněla. Ve stanovený den přišla k poštovní stanici, ale byla tam o něco dříve než dřevorubec. Protože ho neviděla, prošla místní branou do města...

To zděšení, když jí obyvatelé spatřili! Rychle povolali na pomoc lovce, kteří zavřeli brány a začali se kolem tygřice v kruhu stahovat. Byli po zuby ozbrojeni a připraveni ji chytit. Zvíře bylo tak nádherné, že si všichni přáli získat ji živou jako dárek guvernérovi provincie.

Když konečně dorazil dřevorubec a spatřil, co se děje, začal vysvětlovat a křičel až do ochraptění.

„Nechte ho, zadržte! Tahle tygřice mi zachránila život! Prosím vás, nesmíte jí ublížit!“

Ale lovci neposlouchali a zajatou tygřici dovedli až do guvernérova paláce. Celou tu dobu je dřevorubec sledoval a stále křičel. A nepřestal ani před palácem.

„Co se tam venku děje?“ ptal se guvernér a vyslal své poradce, aby se zeptali. Muži pozvali dřevorubce dál a začali se ho vyptávat. Dřevorubec jim poctivě odvyprávěl svůj příběh.

Nechtěli mu uvěřit!

„Tak mi dovolte, ať vám dokážu, že to, co říkám, je pravda,“ dožadoval se dřevorubec úpěnlivě. „A jestli lžu, ať mi vyplatí sto ran holí!“

A pak se sklonil k tygřici a vzal ji kolem krku. Srdce mu bušilo zběsile.

„Veličenstvo, je pravda, že jste mi zachránila život?“

A tygřice pokývla hlavou.

„A je pravda, veličenstvo, že jste prošla západní bránou, protože jsme měli spolu schůzku?“

A tygřice znovu přisvědčila.

„Veličenstvo, přimlouvám se, aby vám vrátili svobodu. Kdyby vám ji měli odmítnout, raději sám zemřu.“

A při těch slovech tygřici z očí vytryskly slzy. A z těch tisíce očí, které přihlížely, nezůstalo ani jedno suché.

Guvernér pokynul a jeho služebníci rozkaz ihned vykonali, tygřice bylo volná. Doprovodili ji i muže k západní bráně a před poštovní stanicí jí dřevorubec předal slíbeného vepřika.

Tygřice uchopila svou odměnu do tlamy, zavrtěla naposledy ocasem na rozloučenou a ještě jednou, dlouze se zadívala do dřevorubcových očí. Pak se otočila a zmizela v lese.

Dodnes tomu místu říkají na její počest Brána uznané tygřice...

Kouzelná bylina

Když na tomto posvátném místě ještě nestál Chrám nebes, bývala tu všude slavná medicínská zahrada, proslulá léčivými bylinami, zejména srdečníkem, asi jeden metr vysokou bylinou s růžovými kvítky, z nichž se vyráběla bylinná mast. Ale ještě dávno předtím na tomto místě stávala malá vesnička, kde žilo asi dvacet rodin.

V jednom z domků bydlela stará matka s dcerou a protloukaly se životem ztěžka. Ale jednoho dne přišla poslední rána, matka onemocněla. Nešťastná dcera hledala pomoc a radu, nikdo však nevěděl, co si počít. Až si kdosi vzpomněl, že zaslechl vyprávět o kouzelné účinku byliny, která roste v severních horách. Dcera se okamžitě rozhodla, že takovou bylinu půjde hledat.

Požádala sousedy, aby se o matku postarali, vzala si do ranečku několik rýžových placek a šla. Šla dlouho, dlouho, až došla na horský hřeben, na němž v táhlé louce rostlo tolik barevných bylin! Kudy se dát? A jak tak váhala, objevil se před ní znenadání stařík s bělostným plnovousem.

Hluboce se mu uklonila a vysvětlila, co hledá.

„Vydala ses na těžkou cestu, musíš na vrchol hory, sedmkrát se stočíš vlevo a osmkrát vpravo. Svou bylinu najdeš, až uvidíš nebe na zemi. Dávej pozor na cestu. Budeš- li mít hlad, jez semínka borovice a pij vodu z pramene. Jdi a rychle se vrať!“

Jak jí poradil, tak učinila. Vyšla až na vrchol, k jezírku, kde se odráželo nebe. Ale kde tady najde léčivou bylinu? V tom uslyšela hlasy a spatřila dvě dívky, které se k ní blížily. Jedna měla bílé lehké šaty jako sníh, druhá měla šaty žluté jako ta nejhezčí kvítka.

„Sestřičky víly pomozte!“

Horské víly jí donesly z vrcholku hory hrst vzácných květů a poradily, že z nich má uvařit nápoj. A ještě jí přidaly jednu hrst semínek a pak zmizely.

Dívka se vrátila domů a udělala, jak jí poradila víla. Jen jméno téhle byliny nikdo neznal.

„Budeme jí říkat bylina co zachránila maminku, Yi Mu Cao!“ A jméno té byliny se rychle rozšířilo v celé zemi. Dívka rozdala semínka a lidé ve vesnici začali bylinu pěstovat. Celá vesnice se tím proslavila.

Krátce poté se císař rozhodl postavit Chrám nebes a jeden z jeho rádčů mu doporučil právě zdejší vesnici.

Jak císař rozhodl, stalo se. Kouzelná léčivá bylina však všude kolem rostla dál a císař, přicházející každoročně dvakrát vzdát hold nebesům, přikázal tu „divokou travu“ vytrhat.

V tu chvíli se však před císařem objevil stařík s bílým vousem, který si několikrát pohladil. V ten okamžik se z léčivé byliny stal pichlavý bodlák s ostrými trny, a než se císař vzpamatoval, stařík zmizel.

Císař se polekal.

„Ať se nikdo neopovází trhat tyhle květy!“

A tak se stalo, že v okolí Chrámu nebes vzácná léčivá bylina zůstala zachována...